

## Sammendrag

Dette prosjektet har satt søkelys på hvilken bevissthet foreldre til blindfødte barn har når det gjelder utvikling av selvstendighet for barnet.

Studien tar utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming. Det vil si at datainnsamlingen har foregått ved hjelp av kvalitativt forskningsintervju. Utvalget av informanter har bestått av foreldre til blinde barn som er mellom 10 og 15 år.

Prosjektets resultater er presentert i fire kategorier.

Kategoriene er:

1. Kompenserende teknikker og tilrettelegging
2. Læringsmessige utfordringer
3. Tid
4. Mobilitet

Funnene viser at informantene har god bevissthet om kompenserende teknikker og tilrettelegginger som er nødvendig i en opplæringssituasjon for blinde barn. Funnene viser også noen utfordringer med selvstendighetsutviklingen. Dette viser seg ved at det er tendenser til at barna får mer hjelp enn nødvendig i noen situasjoner. Barna har potensiale til å gjøre mer selv, men gjør det ikke på grunn av mangel på tid til å lære å være selvstendig. Mobilitetsopplæring er et område som blir beskrevet som utfordrende og viktig for å øke selvstendigheten. Samlet kan man si at foreldre har oppmerksomhet mot en bred forståelse av hva blinde barn har behov for, når de skal utvikle selvstendighet. Dette viser en kompleksitet i fagområdet. Det er vanskelig å omtale disse områdene som en frittstående del av opplæringen, men må betraktes som deler av en større helhet og tilnærming.



## **Forord**

En lang og lærerik prosess er over. Jeg vil først rette en takk til informantene som åpent delte sine tanker og sin innsikt med meg. Det er en fin erfaring å ha med seg. Jeg vil takke alle kollegaer både ved Statped midt avd. Melhus og Statped sørøst avd. Huseby for støtte, og at dere viser interesse for arbeidet. Det synspedagogiske fagfeltet er komplekst, etter sju år i arbeid med synshemmede slutter ikke fagfeltet å overraske meg. Takk til gode kollegaer som deler sin kunnskap med meg. Det er alltid noen å drøfte problemstillinger med, også der det ikke finnes noen klare svar.

Videre vil jeg takke Øystein Forsbak, tidligere direktør ved Tambartun kompetansesenter, som så at dette feltet krever spisskompetanse og var villig til å tilrettelegge slik at jeg hadde mulighet til å starte utdanningen. Jeg vil takke Per Fosse, avdelingsleder for syn, Statped midt, som gjorde det mulig å slutføre utdanningen.

Takk til mine veiledere Per Frostad og Magnar Storliløkken for engasjement og verdifulle råd.

Til slutt vil jeg takke min kjære familie for uvurderlig støtte, Brit Kari som har gjort det mulig for meg gå inn i den «boblen» et masterprosjekt noen ganger er. Takk til Sondre og Johanne som har vist meg at det alltid er tid til lek og moro.

Klæbu 12.05.15

Jan Erik Enge



## Innhold

KAPITELL 1: INNLEDNING .....	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG AKTUALISERING .....	1
1.3 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR OG INNHOLD .....	4
KAPITTEL 2: LITTERATURGJENNOMGANG .....	5
2.1 SYNETS BETYDNING .....	5
2.2 AKTIVITETER I DAGLIGLIVET .....	6
2.2.1 Formålet med ADL-opplæring.....	6
2.2.2 Synshemmede barns ADL-opplæring .....	7
2.3 ICD- 10 og ICF-CY .....	8
2.4 SYNHEMMEDES RETTIGHETER I OPPLÆRINGEN .....	11
2.5 GENERELLE PRINSIPPER FOR OPPLÆRING AV BLINDE .....	12
2.5.1 Kompenserende teknikker og tilrettelegging .....	12
2.5.2 Mobilitet .....	12
2.5.3 Fysisk tilrettelegging .....	13
2.5.4 Blindes bruk av taktil- haptisk og auditiv sans .....	14
2.5.5. Synstolkning og håndledning.....	16
2.6 LÆRING OG MESTRING .....	16
2.7 LÆRINGSMESSIGE UTFORDRINGER.....	18
2.7.1 Motivasjon som læringsmessig utfordring .....	18
2.7.2 Lært hjelpeløshet.....	19
2.7.3 Initiativ og aktivitet hos blindfødte. ....	20
2.7.4 Overbeskyttelse .....	20
KAPITTEL 3: METODE .....	23
3.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE .....	23
3.2 LITTERATURSØK .....	23
3.3 UTVALG.....	25
3.3.1 Presentasjon av deltagerne .....	26
3.4 PROSESSEN .....	27
3.4.1 Dataanalyse .....	27
3.4.2 Presentasjon av funn.....	29
3.5 FORSKNINGSINTERVJU.....	29
3.5.1 Forberedelser til intervju .....	29
3.5.2 Gjennomføring av intervju.....	30
3.6 KVALITET I KVALITATIVE STUDIER.....	30
3.6.1 Validitet.....	30

3.6.2 Reliabilitet.....	31
3.6.3 Generalisering.....	33
3.7 ETIKK .....	33
KAPITTEL 4: RESULTATER, TEORI OG DRØFTING .....	35
4.1 KATEGORI 1, KOMPENSERENDE TEKNIKKER OG TILRETTELEGGING .....	35
4.1.1 Fysisk tilrettelegging .....	36
4.1.2 Taktil-haptisk persepsjon .....	37
4.1.3 Synstolkning.....	38
4.1.4 Auditiv sans.....	39
4.1.5 Drøfting.....	39
4.2: KATEGORI 2, LÆRINGSMESSIGE UTFORDRINGER.....	41
4.2.1 Drøfting.....	43
4.3 KATEGORI 3, TID .....	46
4.3.1 Teori: GAP-modellen.....	47
4.3.2 Drøfting.....	48
4.4 KATEGORI 4, MOBILITET .....	49
4.4.1 Drøfting.....	49
KAPITTEL 5: OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....	51
5.1 KATEGORIENE I SAMMENHENG.....	51
5.1.1 Sosiale læringsteorier og blinde barn.....	53
5.1.2 Rettighetsperspektivet.....	56
5.1.1 Oppsummering.....	58
5.2 METODISKE BETRAKTNINGER OG TANKER OM VIDERE FORSKNING .....	59
5.2.1 Metodiske betraktninger.....	59
5.2.2 Tanker om videre forskning .....	60
LITTERATURLISTE .....	61

VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste)

VEDLEGG 2: FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA

VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE





# KAPITELL 1: INNLEDNING

## 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG AKTUALISERING

For 4 år siden hadde jeg en undervisningstime for foreldre til synshemmede barn. Disse foreldrene var med sine barn på et elevkurs på Tambartun kompetansesenter<sup>1</sup>.

Undervisningen satte fokus på betydningen av å være selvstendig, ikke bare i ordinære skolefag, men også i hverdagen utenfor skoletiden. En av tilhørerne var en mor som sa litt oppgitt « *dette er mitt første barn... og mitt første blinde barn*». Dette utsagnet reiser mange spørsmål. Oppdragelse i seg selv kan være en krevende utfordring, men som foreldre til barn som ser, vil en kunne drøfte med venner og familie og få uformell veiledning i oppdragelsens utfordringer. De aller fleste foreldrene til blinde barn har ikke daglig kontakt med andre foreldre i samme situasjon.

- Så hva gjør foreldrene når de oppdrar sitt barn, slik at de blir selvstendige og deltagende individer som behersker den «visuelle verden» de lever i?
- Hvilken bevissthet har foreldrene og hvordan lærer de barna å bli selvstendig i dagliglivet? For noen foreldre kommer kanskje de hensyn og tilpasninger man bør gjøre naturlig, mens andre kan trenge støtte og bekreftelse.

Assistanse,<sup>2</sup> Interesseforeningen for barn og ungdom med synshemming, mottok bekymringsmeldinger fra foreldre om at mange unge synshemmede faller utenfor i samhandling med andre på grunn av at de har utfordringer med å mestre de krav som stilles til aktiviteter i det daglige (Tambartun kompetansesenter., 2007).

At en er lite selvstendig skaper et misforhold mellom det som forventes og det man har ferdigheter til (Kermit, Tharaldsteen, Haugen, & Wendelborg, 2014). Det kan være flaut og ubehagelig å ikke mestre dagligdagse ting som «alle» forventer at man behersker.

Tidligere gikk blinde elever på spesialscole. Der ble mye av opplæringen til selvstendighet ivaretatt etter skoletid på internatene, hvor assistenter og internatarbeidere veiledet barna. Personalet samlet erfaring og utviklet egnede metoder for denne opplæringen (Storliløkken,

---

<sup>1</sup> Tambartun kompetansesenter heter i dag Statped midt avd. syn.

<sup>2</sup> Ble en del av Norges Blindforbund fra 2012

Elmerskog, Martinsen, & Tellevik, 2010). I dag bor elevene hjemme og går på sin lokale skole. Opplæringen som spesialskolene i sin tid kunne tilby for at barna skulle lære å bli selvstendig, er i dag redusert til Statped og Blindeforbundets kurstilbud (Norges Blindeforbund, 2014; Statped, 2014).

Det å være selvstendig i størst mulig grad og det å delta i samfunnet er beskrevet i en rekke nasjonale og internasjonale dokumenter om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Når man ikke ser og aldri har sett, kan en ha behov for opplæring for å oppnå ønsket selvstendighet og deltagelse i samfunnets aktiviteter. ADL- opplæring er et viktig middel for å oppnå dette målet. ADL-opplæring er ikke et fag i skolen. Barn flest lærer å være selvstendige under veiledning og tilsyn fra foreldrene. Denne opplæringen er heller ikke strukturert i de ordinære læreplanene i grunnskolen.

Læreplaner i mat og helsefag er kanskje det nærmeste man kommer strukturert opplæring i ADL i skolen. Ett av flere områder som dekkes i mat og helsefaget, er de praktiske ferdighetene knyttet til det å kunne tilberede sunne måltider. Det er ulikt hvordan hver enkelt skole nærmer seg kompetansemålene i mat og helsefaget (Holthe & Wilhelmsen, 2009).

Jeg har bakgrunn som ergoterapeut. I ergoterapien er mestring og opplæring i dagliglivets aktiviteter sentralt. Når jeg skulle skrive en masteroppgave i synspedagogikk var selvstendighetsopplæring et naturlig valg.

I mitt arbeid i Statped har opplæring for blinde barn i ADL-ferdigheter vært en del av mine arbeidsoppgaver. Det er et område som etter min mening har behov for økt fokus. Det å veilede blinde barn i dagligdagse aktiviteter krever god synspedagogisk forståelse, veiledningskompetanse og et tett samarbeid med foreldre og skole. Min erfaring er at det er behov for å se ADL som en del av selvstendighetsbegrepet. Opplæring i ADL begrenser seg til en eller flere konkrete aktiviteter som en person har problemer med å gjennomføre. Dette må sees i sammenheng med selvstendighetsutviklingen som alle barn har. Her er det behov for en forståelse som ligger utover det å kunne utføre en bestemt ferdighet. En forståelse om hvordan blinde barn erfarer verden og hvilke særlige utfordringer de står overfor. Forståelsen må omfatte hvilke konsekvenser blindhet gir i denne opplæringen.

Gjennom forarbeidet til oppgaven finner jeg svært lite litteratur på området. Innholdet i litteraturen gir for det meste konkrete beskrivelser av teknikker og hjelpemidler som kan lette noen dagligdagse oppgaver, men er i liten grad knyttet til pedagogisk- psykologisk teorier. Jeg håper at dette prosjektet kan være ett bidrag til fagdiskusjon, og gjennom dette bidra til utvikling av faget. Prosjektet kan også være et innspill til diskusjonen om rettighetene til opplæring for blinde og svaksynte.

### **1.3 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING**

Prosjektets formål er

- Få innblikk i hva foreldre til blinde barn tenker om sitt barns selvstendighetsutvikling.
- Få svar på hvordan foreldrene lærer sine blinde barn å bli selvstendige.

Innledningsvis i arbeidet var følgende hypotese styrende: Blinde barn står i fare for å bli overbeskyttet av omgivelsene. Slik risikerer de å ikke få de erfaringer de trenger for å utvikle selvstendighet (Martinsen, 1977/1994).

Problemstillingen er som følger:

*Hvilken bevissthet har foreldre til blinde barn om barnets selvstendighetsutvikling?*

Prosjektet har hovedfokus på selvstendighet. Det å være selvstendig å kunne få til noe på egenhånd er en følelse. Aktiviteter i dagliglivet, heretter forkortet ADL, er i dette prosjektet et underbegrep. ADL omhandler nødvendige daglige rutinepregede aktiviteter for å leve et selvstendig liv. Bruk av selvstendighet som begrep gir en bredere tilnærming til tematikken. Prosjektet setter ADL inn en selvstendighetsramme som innbefatter mer enn å beherske en teknisk ferdighet til å løse et problem.

## 1.4 OPPGAVENS STRUKTUR OG INNHOLD

Oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 1 redegjør jeg for valg av tema, studiens formål og valg av problemstilling. Kapittel 2, inneholder en gjennomgang av relevant litteratur. Begreper som blant annet ADL, deltagelse, kompenserende teknikker og læringsmessige utfordringer vil bli belyst.

Kapittel 3, tar for seg den metodiske tilnærmingen. Her beskrives prosjektets prosess, reliabilitet og validitet.

Kapittel 4, inneholder resultater, teori og drøfting.

Prosjektet oppsummeres i kapittel 5.

Litteratur er blitt valgt på bakgrunn av tidligere kjennskap til fagområdet og forarbeidet til prosjektet. Teori knyttet til temaet tid er empiristyrkt, det vil si at behovet for teori her ble styrt av funnene i innsamlet data. Teori knyttet til dette temaet er derfor presentert i kapittel 4.

I denne masteroppgaven blir hovedsakelig skrifttypen Arial brukt. Denne skrifttypen er lettere å lese for svaksynte og egner seg godt for forstørrelse. Sitater fra intervjuene er i skrifttype Calibri, dette er for tydelig å skille på intervjusitater og teksten forøvrig.

## KAPITTEL 2: LITTERATURGJENNOMGANG

### 2.1 SYNETS BETYDNING

Synet er både en nærsans og en fjernsans. De visuelle prosessene er raske og i stand til å motta store mengder informasjon. Synssansen er grunnleggende for motorisk, kognitiv og sosial utvikling. Synssansen bidrar til at barnet forstår sin plassering i omgivelsene, og gir barnet informasjon om «hvor jeg er» og hvor andre mennesker eller objekter befinner seg. Barnet ser og tar etter, eller imiterer det man ser. Syn er viktig for læring av praktiske ferdigheter. Å se og gjenkjenne kommer før barnet er i stand til å beherske språket godt for å kommunisere. Det å se, «ser du det jeg ser», skaper en viktig ramme for felles visuell oppmerksomhet. Et eksempel på felles visuell oppmerksomhet kan være at et lite barn sitter i barnevognen og ser en buss og deretter ser på sin mor. Moren ser på barnet og bekrefter verbalt, «ja ser du bussen?» Barnet forstår at de har sett det samme. Etter hvert som barnet utvikler språket vil språket fra barnets side også støtte den felles visuelle oppmerksomheten (Larssen & Wilhelmsen, 2008).

Synet er viktig for hvordan barnet forholder seg til omgivelsene. Barnet lærer å tolke nonverbal kommunikasjon som kroppsholdning og mimikk. Ved å erfare dette kan barnet respondere ved å smile tilbake når en smiler til barnet, eller ved å trekke seg unna når man observerer et strengt ansiktsuttrykk med en oppfarende kroppsholdning. Dette er kunnskap som er viktig for å utvikle sosiale ferdigheter (ibid.).

Synssansen oppmuntrer barns iboende motoriske aktivitet, bevegelser og utforskning. Et eksempel kan her være, jeg ser en spennende leke og jeg krabber til den eller jeg ser en sklie på lekeplassen, jeg vil klatre opp for å prøve den. Denne formen for lek utvikler kroppsbevissthet og spatial forståelse (Larssen & Wilhelmsen, 2008).

Syn er en viktig sansemodalitet når det gjelder å forstå konsekvenser av egne handlinger og hvordan omgivelsene reagerer, altså handling og respons som i sin tur gir grunnlag for en samhandling og interaksjon (Tellevik, 2008).

Ser en på synshemmede som en gruppe, anslår en at ca. 2 % av den norske befolkningen er synshemmede (Larssen & Wilhelmsen, 2008). En stor del av disse er naturlig nok eldre med

synsvansker som er mer høyfrekvent i eldre delen av befolkningen. Barn og unge utgjør en mindre del av den totale gruppen. I denne gruppen er det også store forskjeller. Forskjellene kan gjelde grad av synstap og alder når synstapet inntraff. Disse faktorene er av stor betydning for funksjon og utvikling. Mange barn og unge med synshemming har andre vansker eller tilleggshandikap. De vanligste vanskene som kan følge en sterk synshemming eller blindhet er utviklingshemming, cerebral parese, bevegelseshemninger og autisme. Tall fra Tambartun kompetansesenter viste at 75 % av de brukerne som var registret hadde en funksjonshemming i tillegg til synstapet (Storliløkken et al., 2010).

## **2.2 AKTIVITETER I DAGLIGLIVET**

Begrepet ADL eller aktiviteter i dagliglivet, har sitt opphav i arbeidet med mennesker med nedsatt funksjonsevne. Begrepet ble introdusert i 1945. Det ble godkjent som søkeord i forskningsøyemed i 1998. En definisjon er: *«ADL er en samlebetegnelse på en rekke ulike hverdagslige, praktiske aktiviteter. Det dreier seg om oppgaver som egenomsorg, mobilitet, husholdning, bruk av transportmidler, ivaretagelse av egen økonomi, m.m. Mestring av disse aktivitetene innebærer personlig uavhengighet. Mennesker med nedsatt funksjonsevne kan ha behov for profesjonell hjelp for å mestre disse aktivitetene. ADL er følgelig et arbeidsområde for ulike profesjoner (Tuntland, 2006, s. 18)».*

### **2.2.1 Formålet med ADL-opplæring**

Tuntland (2006) beskriver ADL-trening som å utføre en aktivitet på en ny måte. Videre beskriver hun kompensatorisk trening som å begrense funksjonsnedsettelsens konsekvenser. ADL som fagområde har størst utbredelse innen rehabiliteringsarbeid. Begreper som ADL-trening og ADL -kartlegging blir brukt i det arbeidet. Litteratur om ADL er ofte satt i et rehabiliteringsperspektiv, hvor det handler om å gjenvinne ferdigheter man tidligere behersket. Men begrepet brukes også i habiliteringsperspektiv i betydning av at en skal tilegne seg ferdigheter man ikke kan. Dette er tilfellet for barna til informantene.

ADL- intervensjon beskriver tilrettelegging på tre områder.

- Endring av arbeidsteknikk
- Tilpassing av gjenstander og hjelpemidler
- Endring av det fysiske miljøet (Tuntland, 2006).

ADL-opplæring skal gi mestring som bidrar til økt selvfølelse og utfoldelse. Det at personer klarer seg selv med mindre støtte og hjelp fra det offentlige er god samfunnsøkonomi (ibid.).

### 2.2.2 Synshemmede barns ADL-opplæring

ADL-ferdigheter er noe de aller fleste barn tilegner seg ved å se, hjelpe til og gjøre sammen med sine foreldre gjennom hele oppveksten. For svaksynte barn er læring ved visuell imitasjon utfordrende, for blinde barn er visuell imitasjon umulig. Derfor kreves økt bevissthet og spesiell oppmerksomhet ved hjelp av mer strukturert opplæring, bruk av kompenserende teknikker og spesiell tilrettelegging for å gjennomføre daglige gjøremål. Ved mangel på eller at en har få ferdigheter, vil det i ytterste konsekvens føre til at man blir hjelpeavhengig og uselvstendig. Manglende ADL-ferdigheter kan da også stå i veien for sosial integrasjon (Foreldreforeningen Assistanse, 2007).

Hos Lowenfeld (1977), er fagområdet ADL-aktiviteter definert som "veien til selvstendighet". Lowenfeld beskriver selvstendighet innenfor tema som: Å lære å spise, toalett-trening, sovevaner og å kle på seg selv. I en Jubileumsartikkel fra «Journal of visual impairment», der forfatteren oppsummerer 100 år med tidsskriftet, vises det til en artikkel som opprinnelig ble publisert i 1907 hvor det står følgende: « *as soon as possible, teach the child to dress and undress, to wash itself, to comb its hair to take care of its clothes, and when at the table, to use properly a spoon, fork and knife* (Erin, 2006, s. 327)».

Lewis og Iselin (2002) har i en pilotstudie sammenlignet synshemmede barn med seende barn i ADL-aktiviteter. Foreldre til barn som var 6-9 år ble intervjuet og spurt om sitt barns selvstendighet i 101 ulike ADL-aktiviteter. Grad av selvstendighet ble målt. Undersøkelsen viser at der de seende barna utførte 84 % av disse aktivitetene, utførte de synshemmede barna bare 44 %. Utvalget i denne studien besto av både svaksynte og elever som kan klassifiseres som blinde. Undersøkelsen påpeker at det er en sammenheng mellom personer som har god sosial kompetanse og ferdigheter innen ADL. Disse er også bedre integrert i samfunnet. Personer med manglende eller lav grad av selvstendighet, står i fare for isolasjon og uteblivelse fra arbeidslivet.

Storliløkken (2010) tar til orde for at den beste måten for synshemmede barn å lære en ADL-ferdighet, er å gi barnet en oversikt. Oversikten skal gis både på det som gjøres i løpet av en dag som deler av en helhet, men også i hver enkelt aktivitet. Et eksempel på en slik tenkning er at aktiviteten frokost, består av flere gjøremål som for eksempel: dekke bordet, skjære brød, og skjenke melk i glasset. Hvordan man utfører et gjøremål, er en detaljert beskrivelse som kalles fremgangsmåte. Hvordan gjøremålene utføres, bør være likt fra gang til gang slik at man etterhvert får automatisert oppgaven. Det blinde barnet har behov for oversikt over hele aktiviteten og de ulike gjøremål den består av. Mangler barnet kunnskap eller ferdighet til en del av aktiviteten kan dette føre til at barnet ikke mestrer aktiviteten. En slik oversikt over delkomponentene i en aktivitet og i hvilken rekkefølge de kommer, bidrar til en systematikk og forståelse som er formålstjenlig i denne type opplæring. Analysen av aktiviteten og delkomponentene bidrar også til å gi retning for hvor og hvilken type hjelp som kan gis til barnet. Barnet behersker kanskje store deler av aktiviteten «frokost» og gjøremålet «å smøre brødskeive», men hjelpen, for eksempel håndledning, gis når barnet skal ta smør på kniven (ibid.).

## **2.3 ICD- 10 og ICF-CY**

### **ICD-10 Klassifisering av synshemming.**

Verdens helseorganisasjon (WHO) har utviklet ICD-10, International Classification of Diseases. Dette er et system for å klassifisere og systematisere sykdom. Her er helseplager, skader og sykdommer satt i system og hver enkelt tilstand/skade er gitt en kodebetegnelse. Dette gjør det mulig blant annet å sammenligne forskningsresultater og å måle kvalitet på helsetjenester på tvers av landegrenser. For synssvekkelse er det kodene H54.0-H54.9 som er aktuelle. Denne kodingen bygger på WHO sin definisjon av synshemmede. Her er synshemming kategorisert ut fra visus og synsfeltmålinger (World Health Organization, 2013b).



Tabell 1. WHO's klassifisering av synssvekkelse (ICD-10). Tabellen viser de ulike kategoriene for synshemming basert på visus og/eller synsfelt (World Health Organization, 2013a).

Gruppe	Visus (X)		Synsfelt(Y)
Mild eller ingen synssvekkelse, kategori 0	$X \geq 0,33$		
Moderat synssvekkelse, kategori 1	$0,1 \leq X < 0,33$		
Alvorlig synssvekkelse, kategori 2	$0,05 \leq X < 0,1$		
Blindhet, kategori 3	$0,02 \leq X < 0,05$	eller	$Y \leq 10^\circ$ (radius) uavhengig av visusmål
Blindhet, kategori 4	Lyspersepsjon $\leq X < 0,02$		
Blindhet, kategori 5	Ingen lyspersepsjon		
Kategori 9	Ubestemt, uspesifisert		

## ICF

The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).

ICF utviklet av WHO. Med erfaringer i ICD-10 som fokuserer på årsak til sykdom og helseproblemer, så WHO behov for å vite mer om hvilke konsekvenser sykdommen eller diagnosen hadde for individer. Målet med ICF er å skape en mer helhetlig forståelse av helse og helserelaterte problemer. ICF forsøker å sette konsekvensene av en funksjonsnedsettelse inn i en sosial, helse- og miljømessig sammenheng. ICF betraktes som en biopsykososial modell, da den forener disse perspektivene. ICF gir grunnlag for å beskrive positive og negative forhold mellom helse og miljø, og legger vekt på det funksjonelle aspektet ved en funksjonsnedsettelse. Den gir et system/ klassifikasjon og en modell for å forstå konsekvensen av en funksjonsnedsettelse.

WHO har flere målsettinger med denne modellen: Grunnlag for vitenskapelige undersøkelser av helse og helserelaterte tilstander og årsaksforhold. Et fellesspråk for å utveksle informasjon på tvers av landegrenser og fagområder. Modellen er tenkt brukt både på individnivå, og til å innhente data på befolkningshelse nasjonalt og internasjonalt. Modellen kan også fungere som et verktøy når tiltak skal evalueres.

ICF beskriver funksjon, helseforhold og helserelaterte forhold i følgende dimensjoner (KITH, 2004).

### 1. Funksjon og funksjonshemming

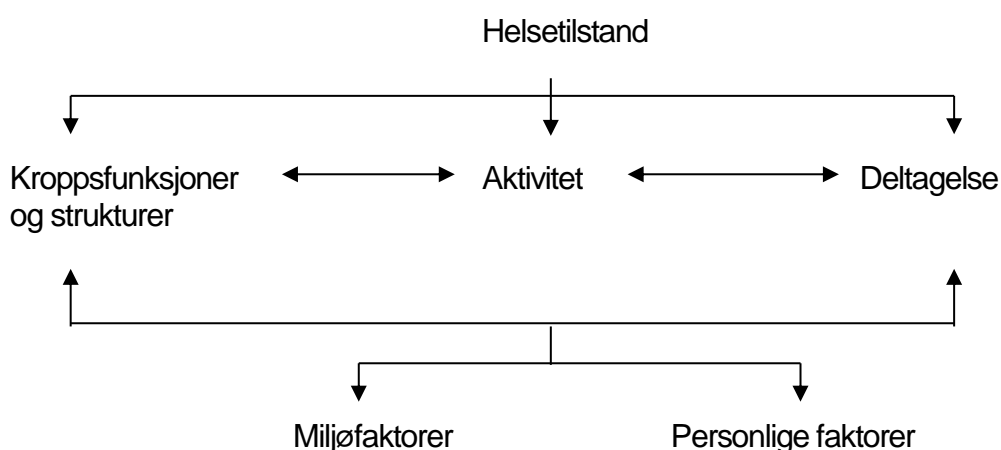
*Kroppsfunksjon og struktur:* Kroppsfunksjoner beskriver de fysiologiske og psykologiske funksjoner. Mens kroppsstruktur beskriver anatomiske forhold i kroppen og organene. Dette sees opp mot normalen og begreper som funksjonsnedsettelse og strukturavvik benyttes om de negative forhold.

*Aktivitet og deltagelse:* I ICF blir det man gjør beskrevet som aktivitet. Mens et engasjement i livssituasjoner er deltagelse. Begreper som aktivitetsbegrensning og deltagelsesinnskrenkning benyttes om de negative forhold. Utførelse og kapasitet blir brukt som modifikatorer. Utførelse er beskrivelsen av hva en person gjør i sitt nåværende miljø, mens kapasitet er personens evne til å utføre en oppgave eller handling.

### 2. Kontekstuelle faktorer

*Miljøfaktorer:* Utgjør de fysiske, sosiale og holdningsmessige omgivelsene hvor en person eksisterer og utfolder sitt liv. Modifikatorer her er hvorvidt faktorer i omgivelsene er fremmende eller hindrende.

*Personlige faktorer:* Informasjon om alder, kjønn, nasjonalitet, livsstil, vaner, livserfaringer eller personlighetstrekk som kan ha innvirkning på de øvrige dimensjonene. Denne faktoren kvalifiseres ikke, men er ment som en beskrivelse av aktuell person.



Figur 1. ICF: Figuren viser vekselvirkninger mellom helsetilstander, helsefaktorer og helserelaterte faktorer. Helsetilstander (øverst) er ikke klassifisert i ICF, men i ICD-10 ("ICF-CY: internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse - versjon for barn og ungdom (ICF-CY)," 2013).

ICF-CY er en utvidelse av ICF, hvor CY står for Children and Youth. Dette er for å komplettere ICF for å ivareta og gi en bedre beskrivelse av de særlige forhold som barne- og ungdomstiden representerer. De to første tiår av levetiden er særlig påvirkbar i forhold til utvikling og utdanning. ICF-CY muliggjør et rammeverk for registrering av særtrekk hos barn og omgivelsenes miljømessige påvirkning, dette bidrar til dokumentasjon som kan fremme vekst, helse og utvikling hos barn og ungdom.

Deltagelse i ICF-CY er definert som « å engasjere seg i en livssituasjon » og er et sosialt perspektiv. Barn er prisgitt de muligheter som miljøet gir. Deltagelsesmuligheter bestemmes av foreldrene og nærpåersoner, særlig i småbarnsalderen. Disse sosiale ferdighetene utvikles i relasjon med andre i det nære miljøet som familie, kamerater, barnehage og skole.

## **2.4 SYNSHEMMEDES RETTIGHETER I OPPLÆRINGEN**

§§ 2.14 og 3.10 i Opplæringsloven gir elever med synshemming rett til opplæring i sansekompeniserende fag som punktskrift, mobilitet og bruk av tekniske hjelpemidler. Denne undervisningen gis i tillegg til det ordinære timeantallet (Kunnskapsdepartementet, 1998). I forslaget til «Læreplan i kompeniserende ferdigheter og teknikker for blinde og sterkt svaksynte elever i grunnskole og videregående opplæring» fra 2005 var ADL inkludert på lik linje med faget mobilitet (Utdanningsdirektoratet, 2005). I «Veileder om opplæring i punktskrift, mobilitet og bruk av tekniske hjelpemidler» fra 2013, er ikke ADL regnet inn under rettigheten for §§2.14 og 3.10 (Utdanningsdirektoratet, 2013). ADL opplæring er i dag henvist til opplæringslovens § 5-1, Rett til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 1998). I rundskriv fra utdanningsdirektoratet 2012, påpekes det at elever som har rettigheter etter §§2.14 og 3.10 ikke utelukker at eleven kan ha rett til spesialundervisning etter § 5-1 (Utdanningsdirektoratet, 2012).

## 2.5 GENERELLE PRINSIPPER FOR OPPLÆRING AV BLINDE

### 2.5.1 Kompenserende teknikker og tilrettelegging

Redusert eller manglende synsintrykk må kompenseres ved hjelp av at barnet lærer å bruke andre sanser, spesielt hørsel og taktilsansen. Det er nødvendig å skape situasjoner for varierte erfaringer gjennom alle sanser (Larssen & Wilhelmsen, 2008).

Læring ved visuell imitasjon er vanskelig eller umulig. I litteraturen er kompenseringsteknikker nevnt som en måte å overkomme denne utfordringen (Fosse & Klingenberg, 2008). For å kompensere, bruker den synshemmede andre måter eller metodikk, som ikke krever syn for å oppnå målet med en oppgave eller aktivitet. I ADL-opplæring omtales disse kompensatoriske metodene for teknikker til å løse hverdagslige utfordringer uten hjelp av synet (Storliløkken et al., 2010).

### 2.5.2 Mobilitet

Mobilitetsfaget vokste frem av behovet for rehabilitering av synsskadede soldater etter andre verdenskrig i USA. Da var faget orientert rundt bruken av den hvite stokken med fokus på nyblinde. I de nordiske land i dag er det et fokus på at alle med synshemming bør ha mobilitetsopplæring uavhengig av årsak til synshemmingen og tilleggsvansker.

Seende forflytter seg i hverdagen mellom aktiviteter og arenaer uten å tenke særlig over det, eller bruke mye tid og energi på det. For blinde må slike hverdagslige forflyttinger planlegges og læres på en annen måte.

I denne sammenhengen kan man forstå mobilitet som Storliløkken (2012) beskriver.

*«Mobilitetsopplæring blir gitt for å hjelpe mennesker som er synshemmet til å løse noen av de utfordringene slike forflyttinger medfører i hverdagen. Forflytningene må organiseres bedre enn for seende, først og fremst fordi synstapet bidrar til at en får problemer med oversikt (Storliløkken, 2012, s. 16)».*

Forflyttingen skjer ved hjelp av mobilitetsruter. En mobilitetsrute består av kjennemerker og ledelinjer. Et kjennemerke er et orienteringspunkt langs en forflyttingsakse som gir deg informasjon om hvor du er eller om retningsendringer. Eksempler på kjennemerker: Stolpe, gjerde, dør, hushjørne, rist i veien eller et lydfyr. En ledelinje er forbindelsen mellom hvert kjennemerke. Eksempler på ledelinjer: Langs en vegg, fortau, et gjerde, en bygning, en

gressplen etc. Ved valg av kjennemerke og ledelinjer, må de være lett å lokalisere, og identifisere og ha kvaliteter som skiller dem fra omgivelsene. Når det ikke finnes hensiktsmessige eller mangel på kjennemerker og ledelinjer kan det være aktuelt med fysisk tilrettelegging. I mobilitetsopplæring får barnet kjennskap til ulike teknikker. Teknikkene kan sees på som verktøy for å lette forflyttingen. En type teknikker er for eksempel teknikker for den hvite stokken.

Mobilitetsopplæringen bør ta utgangspunkt i noen grunnleggende prinsipper som er:

- Utgangspunkt for opplæringen bør være barnets interesser. Når ruten som barnet skal lære betyr noe for barnet, bidrar dette til å sikre motivasjon for opplæringen.
- Det andre er at opplæringen bør skje i naturlige omgivelser. Dette betyr at man lærer ferdighetene der de skal brukes. Da er det lettere for barnet å forstå hensikten av opplæringen også.
- Opplæringen bør sees i et helhetlig perspektiv og bør være en del av individuell plan eller individuell opplæringsplan. Barn har rett til utvidet opplæring i mobilitet etter §§ 2.14 og 3.10 i Opplæringsloven.

Dette betyr at det generelle målet med mobilitetsopplæring er å bidra til økt livskvalitet gjennom å gjøre barnet selvstendig. Mens målet for barnet kan være å kunne gå til butikken og kjøpe seg brus. Det som er en spesiell utfordring med mobilitetsopplæringen er at læreren skal lære bort ferdigheter man selv ikke behersker fullt ut. Mestring av mobilitetsferdigheter og at en kommer seg til aktiviteter som betyr noe i nærmiljøet bidrar til økt initiativ, aktivitet og er forebyggende for passivitet. Mobilitetsopplæringen bidrar også til økt spatial forståelse og utvikling i en mer effektiv bruk av auditivsans ved forflytting. Barn er ulike, noen har god bruk av auditivsans i forflytting mens andre er mer orientert underlagets taktile kvaliteter (ibid.).

### 2.5.3 Fysisk tilrettelegging

Fysisk tilrettelegging er den formen for hjelp som er mest synlig og forståelig for folk flest. På offentlige steder som for eksempel i heisen på et sykehus, vil man se at knappene er merket med punktskrift. På nyere bussholdeplasser vil man se eller kjenne, at der hvor bussen stopper, er det lagt en taktil markering i bakken. Krav om slike fysiske tilrettelegginger i det offentlige rom, gjøres etter prinsippet om universell utforming. Dette betyr at flest mulig skal kunne bruke bygninger og tjenester uavhengig av funksjonsnivå. Fysisk tilrettelegging for synshemmede handler ofte om å tilrettelegge de miljømessige omgivelsene, på en slik måte

at det blir enklere for den synshemmede å ta seg rundt på egenhånd. Dette er nært knyttet til hvordan synshemmede orienterer seg i omgivelsene og hvordan en kan forflytte seg (Nygård, 2004). Slik tilrettelegging gjøres ved å utforme omgivelsene slik at en muliggjør bruk av andre sanser enn synet for å få informasjon. For blinde er taktilsansen og hørselen viktig for å finne ut hvor man er når man forflytter seg. Tanken om at mennesker med funksjonshemming skal kunne benytte seg av allmenne tilbud kan også overføres til hjemmet. Det å organisere rom slik at gjenstander har sin faste plass, taktil merking av gjenstander og hjelpemidler som gir lydsignal eller lydinformasjon, er også et eksempel på tilrettelegging av det fysiske miljøet (Tuntland, 2006).

#### 2.5.4 Blindes bruk av taktil- haptisk og auditiv sans

##### **Taktil- haptisk persepsjon**

En kompensatorisk løsning for å innhente informasjon er bruk av taktilsansen. Videre vil jeg bruke begrepet taktil- haptisk persepsjon. For personer som ikke kan støtte seg til den visuelle modalitet innebærer dette å bruke hendene til å undersøke objekter og flater. Taktil-haptisk persepsjon er noe langt mer enn å kjenne forskjell på for eksempel en glatt overflate mot en ru overflate. For å fange et objekts kvaliteter innebærer det at personen er aktiv med hendene sine. Det forutsetter at det er en bevegelse, ikke bare at man står og holder i objektet, men bevegelsen vil gi sansecellene i huden mer informasjon. Den haptiske delen av begrepet innbefatter at det ikke bare er hudcellene i hendene som gir informasjon, men også ledd, muskelstillinger og spenninger (den proprioceptive) tillegger informasjon når man undersøker ett objekt. Dette kan blant annet være informasjon om hvor tungt et objekt er, hvor mykt, hva slags grep krever det at jeg bruker når jeg løfter det, får jeg fingrene rundt objektet? Persepsjonsdelen av begrepet er det å sette sammen denne informasjonen til noe meningsfullt, utover den rent taktile registreringen, som for eksempel om overflaten er glatt og ru. Persepsjon handler om å gi all denne informasjonen en mening, sette det inn i en sammenheng. Den taktil- haptiske persepsjonen kan gi den synshemmede informasjon om materialets kvaliteter, overflatestruktur og temperatur. Dette er informasjon som er lett tilgjengelig. Form, størrelse, distanse og lokasjon er derimot mer komplisert, for det krever at man setter sammen informasjon som blir innhentet over tid suksessivt, da kontaktflaten blir for liten i forhold til objektet eller rommet som skal utforskes. Disse sekvensielle sanseintrykkene som taktil- haptisk persepsjonen innhenter, gir også en romlig eller spatial forståelse. I forhold

til å innhente denne informasjonen med synet, tar det naturlig nok lengre tid å innhente denne informasjonen taktilt-haptisk (Klingenberg, 2008).

### **Auditiv sans**

Synet og hørselen er våre fjemsanser som gir tilgang til objekter, andre mennesker og aktiviteter på avstand. For blinde er hørselen eneste fjemsans.

Vi kan skille mellom begrepene å høre og å lytte. Å høre er at vi oppfatter at det er lyd. Dette er en fysiologisk prosess hvor lydbølger treffer øret og blir sendt til hjernen for bearbeiding. Det andre begrepet, å lytte, er å identifisere og legge mening til det vi har hørt (Barclay, 2012). Det kan beskrives som en aktiv kognitiv prosess. Lytting består av: - Auditiv prosessering er hvordan hjernen gjenkjenner og tolker lyden man har hørt. Dette kan være musikk, lyder i miljøet, eller tale. Dette innebærer også å anslå hvor lyden kommer fra, og å skille ut enkelt lyder fra bakgrunnsstøy. - Auditiv persepsjon er når man legger mening i disse ulike stimuliene, dette inkluderer også en respons. Tolkningen av lydene bygges på erfaringer. Erfaringene muliggjør en klassifisering av lydene. En kan sammenligne ny lyd opp mot lyder man har hørt tidligere.

Det er ikke slik at lytting er en isolert bearbeidelse av stimuli, den skjer i samhandling med andre sanseinntrykk. Denne samhandlingen styrker og bekrefter hva vi har hørt. For folk flest vil synssansen være sentral. Vi hører en dur og ser deretter en bil som kommer rundt hjørnet. Synet bekrefter hva vi har hørt.

Blinde har ikke tilgang på visuell bekreftelse. Læringen må tilrettelegges på et annet vis og andre sanser må vektlegges. Dette gjøres ved å vektlegge utforskning gjennom språklige beskrivelser sammen med taktile erfaringer.

Lytting er en ferdighet som blinde barn har nytte av å få støtte til gjennom opplæring. Hørselen erstatter ikke synssansen, men bevisst fokus på lytteferdigheter sammen med taktil-haptisk persepsjon og synstolkning gir økt utvikling på følgende områder: Begrepsforståelse og kommunikasjonsferdigheter, lese- og skriveferdigheter, sosiale ferdigheter og mobilitetsferdigheter(ibid.).

### 2.5.5. Synstolkning og håndledning

Synstolkning er en verbal beskrivelse av noe visuelt som det blinde barnet ikke har forutsetninger for å få med seg på egen hånd. Dette er ikke et klart definert faglig begrep, men begrepet er brukt i fagmiljøer som jobber med blinde. Her blir synstolkning videre brukt som «det å beskrive noe for noen som ikke ser». Et eksempel på synstolkning kan være: «når du skjærer brød, så holder du brødet med venstre hånd, hold brødkniven med høyre hånd, legg den ned mot brødets overflate, mål tykkelse på knivens plassering med høyre pekefinger og skjær brødkniven med en sagebevegelse».

Brambring (2007) påpeker at det som han kaller for manuelle ferdigheter eller praktiske ferdigheter som dagligdagse aktiviteter består av, kun kan læres ved håndledning og verbale beskrivelser. Håndledning er heller ikke et tydelig definert fagbegrep. Håndledning handler om å vise en synshemmet noe ved at man styrer eller leder den synshemmedes hånd i en aktivitet. Det er hovedsakelig to måter å gjøre det på. Ved at en ledsager tar tak i og styrer den synshemmedes hånd, mot for eksempel et objekt eller for å bane bevegelsen som kreves for å utføre noe. Den andre måten gjøres ved at den synshemmede kjenner på sin ledsagers hånd, for å få en forståelse av hvilken bevegelse eller hånd- fingerstilling som kreves for å utføre aktiviteten, denne måten kalles ofte «hånd over hånd».

I noen situasjoner er det kanskje nok å gi en verbal beskrivelse for barnet, men i tilfeller hvor barnet ikke forstår begrepene som brukes, kompletteres synstolkningen med håndledning. Hvis man kan bruke eksemplet fra synstolkningen videre, vil en håndledning ved å skjære brød her være at man har sin høyre hånd over eller utenpå barnets hånd for å «bane» sagebevegelsen.

## 2.6 LÆRING OG MESTRING

Læring er ikke noe som bare skjer på skolen, men læring skjer på alle arenaer og i alle situasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 22) beskriver at læring utenfor skolen «*skjer i stor grad gjennom observasjon og etterligning av andre*». Dette kaller de modellæring. Denne formen for læring er naturlig nok mindre tilgjengelig for barn som ikke ser (Tellevik, 2008).



Forventning om mestring er sentralt for motivasjon og læring. Albert Bandura sin teori om «self-efficacy» som på norsk blir oversatt til «forventninger om mestring» eller «mestringsforventning». Det handler om hvordan denne forventningen innvirker på mestringen. Tviler barnet på sine egne evner til å løse oppgaven det blir stilt ovenfor, er det også risiko for at innsatsen reduseres eller barnet gir opp lettere. Mens hvis barnet har forventning om å mestre oppgaven, vil barnet ha større mot og utholdenhet når det møter problemer. Det er også slik at vi verdsetter de aktivitetene vi tror vi lykkes med høyere. Et eksempel kan være at en uttrykker at et skolefag er dumt, da er det ofte slik at man ikke har tro på sine egne evner i faget og mestrer i mindre grad de oppgaver man blir stilt ovenfor. Dette er hemmende for læringsaktiviteten og man velger kanskje også lite egnede strategier. Fag som man uttrykker at man liker, er også fag som man har større mestringsforventning til. En velger også ofte aktiviteter som man har en forventning om å mestre, fremfor aktiviteter hvor man har lave forventninger om mestring.

Bandura er også opptatt av forventningene rundt hva som kommer til å skje om man mestrer oppgaven «outcome expectations», forventningen om mestring og forventning til resultatet om man lykkes er like viktig.

Bandura understreker at det ikke ligger mestringsopplevelse i rutinepregede aktiviteter, men de er nødvendige for overlæring og automatisering. Det er reel mestring når man har blitt utfordret og anstrengt seg for å løse oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Dette påvirker mestringsforventningen: *Autentiske mestringserfaringer*: Det vil si erfaringer fra lignende situasjoner og oppgaver. Positive erfaringer vil styrke mestringsforventningen og negative erfaringer vil hemme mestringsforventningen. *Vikarierende erfaringer*: Skaalvik og Skaalvik (2013) kaller dette for andres eksempler. Dette er en god beskrivelse, da det vil si å observere andre som står ovenfor en tilsvarende situasjon, som lykkes etter iherdig innsats.

*Verbal overtalelse*: Dette er positiv oppmuntring og overtalelse. For at dette skal ha effekt på mestringsforventning må den som overtaler og innholdet bli oppfattet som troverdig.

*Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*: Hjertebank og angst signaliserer til barnet at det ikke behersker situasjonen. Lave mestringsforventninger kan utløse fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Et barn kan kanskje ha mer fokus på hvordan man skal forsvare seg ved feiling av oppgavene, fremfor å bruke energien på å løse den.

Det er ofte et uttalt mål at man ønsker at funksjonshemmede barn skal være så deltagende i samfunnet som mulig. Denne måten å ha innflytelse på sitt eget liv kaller Bandura «Human

Agency» eller « agent i eget liv». For å oppnå dette er mestringsforventningen den mest sentrale betingelsen, at et barn har tro på sine evner til å utføre de oppgavene som er nødvendige (ibid.).

## 2.7 LÆRINGSMESSIGE UTFORDRINGER

Blinde barn møter noen læringsmessige utfordringer som er nært knyttet til problemstillingen i prosjektet. Andre barn kan også møte disse utfordringene. Litteraturen viser at dette er områder som er av særlig betydning for å skape god læring og for å unngå uheldig utvikling for barn som ikke ser.

### 2.7.1 Motivasjon som læringsmessig utfordring

Alle som er i en opplæringsposisjon ovenfor barn kommer ikke utenom motivasjon som en sentral faktor i opplæringen. En typisk omtale i det daglige, er at motivasjon er noe man enten har mye eller lite av. Det settes ofte likhetstrekk mellom elever som yter lite og mangel på motivasjon. En observasjon av elever basert på en slik tenkning gir en indikasjon på *hvor* motivert en elev er. Men en slik observasjon har sine begrensinger da observert adferd nødvendigvis ikke forteller noe om *hva* eleven er motivert for. Her er faktorer som mål og verdier viktige (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En kan eksempelvis tenke seg en elev, Per som nå jobber svært god og legger mye innsats i engelskfaget. Læreren observerer dette som mye motivasjon. Men foreldrene til Per har sett at Per ikke er særlig motivert for engelskfaget, så de har lovet han en tur til England på fotballkamp med favorittlaget hvis han oppnår karakteren 5. For Per ligger en ytre motivasjon i form av belønning eller straff, straffen kan i dette tilfellet tolkes som fravær av en svært ønsket og verdifull belønning. Ida derimot synes språk er gøy, og oppnår karakter 5 uten noen form for ytre påvirkning. Eksemplet viser motivasjon til to elever som tilsynelatende har lik observert motivasjon, når begge utviser samme adferd ved å jobbe like godt i faget, og oppnår samme resultat målt i karakter. Men motivasjonen for innsatsen springer ut fra forskjellig bakgrunn, en kan si at motivasjon er situasjonsbestemt og påvirkes utfra flere ulike faktorer som: verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Dette betyr at læreren kan påvirke motivasjonen ved å tilrettelegge læringssituasjonen.

Ida i eksemplet har en indre motivasjon for språk, hun finner faget lystbetont og utfører skolearbeidet uten noe form for ytre påvirkning. Denne formen for motivasjon hevder flere

teoretiker er et grunnleggende behov hos mennesket, et medfødt behov for å utvikle kompetanse. Følelsen av å inneha kompetanse er viktig for å ta initiativ eller gå i gang med utfordrende oppgaver og ha utholdenhet når oppgavene blir krevende. Følelsen av å inneha kompetanse styrker også ønsket om å gjenta aktiviteten (ibid). Denne følelsen har likhetstegn med Banduras teori om mestringsforventning som er beskrevet tidligere i dette kapitlet.

Elmerskog (1993) fremhever at det for blinde er helt sentralt at en forstår meningen med aktiviteten som skal læres for å bli motivert. Og at læring av nye ferdigheter fører til mestringsfølelse. Mestringsopplevelser fører til økt aktivitet og initiativ (Elmerskog, 1993; Fosse, 2014; Tellevik, 1999). Dermed kan motivasjon forbygge passivetsproblemer som kan være en risiko for en del blinde barn (Elmerskog, 1993). For å forstå meningen med aktiviteten er det sentralt at opplæringen knyttes til de situasjoner hvor aktiviteten foregår, og at den valgte aktiviteten har en personlig betydning eller verdi for den som skal lære den. En slik prioritering av aktiviteter legger til grunn at det som skal læres har en betydning for den som skal lære. Opplæringen skal være funksjonell og skal skje etter «how to do it» prinsippet. Det vil si at opplæringen er av konkret karakter og resultatet av innsatsen er umiddelbar og meningsfull (Tellevik, 1999). Et eksempel er det å kunne handle på butikken som fører til at barnet selv kan handle lørdagsgodteri. Dermed blir det å kunne «gå til butikken, handle og gå hjem igjen», en aktivitet som gir mening, er motiverende, har betydning for barnet og fører til mestring og aktivitet. Samtidig lærer barnet ferdigheter som kan overføres til lignende situasjoner senere og bidra til en generell økning av selvstendigheten. I eksemplet er det ytre motivasjon i form av belønning som ligger til grunn for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### 2.7.2 Lært hjelpeløshet

Lært hjelpeløshet er et begrep som blir bruk om en passiv og lite utviklende tilstand. Skaalvik og Skaalvik (2013) plasserer lært hjelpeløshet som en påfølgende tilstand etter at en person over tid, bevisst yter lav innsats for å beskytte sitt selvverd når en ikke lykkes. Lært hjelpeløshet kan oppstå når man gang på gang er i situasjoner som man ikke har kontroll over. Erfaring med mange ukontrollerbare situasjoner bidrar til passivitet. Personen har så liten tro på at en klarer oppgaven man står ovenfor, at det ikke er noe poeng i å prøve. Tankemønsteret til en person som er i denne tilstanden kan være «det er lite å vinne på å prøve og ingenting å tape på å la være». Noe litteratur beskriver denne passiviteten som en parallell til depresjon. Skaalvik og Skaalvik (2013) knytter lært hjelpeløshet til lave forventninger

om mestring og selvbeskyttelse. Med dette menes at ved lave forventninger vil innsatsen være lav og sjansen for å lykkes lav. Dette kan en forklare med at det var på grunn av innsatsen «jeg» ikke lyktes. Denne forklaringen beskytter personen fra at det ikke er evnene som er problemet, men innsatsen. Denne forklaringen er av kortvarig karakter hvis personen fortsetter å mislykkes. Deretter vil man komme i en situasjon hvor man forklarer sin tilkortkommenhet til evner. I denne situasjonen blir man mer passiv fordi man selv tror at man ikke har evnene som trengs for å lykkes med oppgaven.

Attribusjon til innsatts trenger ikke være knyttet til en varig forventning om å mislykkes. Innsats er en kontrollerbar faktor, troen på at bedre innsats gir resultater bidrar til lettere å komme ut av et uheldig mønster. Mens attribusjon til evner er av mer stabil karakter og er ikke kontrollerbar. Derfor gir denne også en sterkere forventning om å ikke greie oppgaven, og er i så måte en alvorligere situasjon (ibid.).

### 2.7.3 Initiativ og aktivitet hos blindfødte.

Blindhet kan være en utviklingsrisiko. Synstapet innebærer konsekvenser for sosial og emosjonell utvikling, fordi blinde barn ikke får tilgang på viktige visuelle signaler og holdepunkter. Felles oppmerksomhet oppnås vanligvis gjennom øyekontakt. Foreldrene og andre nærpå personer som henvender seg til et blindt barn, må bruke andre måter for å oppnå dette. Foreldrenes respons på barnets aktivitet eller initiativ må også gis på en tilpasset måte. Uteblir denne responsen vil barnet stå i risiko for å bli initiativløs, fordi det ikke lærer av omgivelsene hvordan det bør reagere (Tellevik, 2008).

### 2.7.4 Overbeskyttelse

Overbeskyttelse av blinde barn blir i pedagogisk og utviklingspsykologi -litteratur betraktet som et hinder for utvikling av selvstendighet (Lowenfeld, 1977; Martinsen, 1977/1994).

Overbeskyttelsen er til hinder for at barna får de erfaringene fra omverden som er nødvendig for å utvikle selvstendighetsferdigheter (Lowenfeld, 1977). Lowenfeld beskriver en mulig forklaring på hvordan overbeskyttelse oppstår. Når seende tenker hvordan det oppleves å være blind, ser de for seg en tilstand av hjelpeløshet. Denne forestillingen om hvordan det oppleves, overfører de til blinde personer. Sammenligningen blir ikke helt korrekt. Det og plutselig gå fra å være seende til å være blind er en annen situasjon enn å være født blind. Dermed kan denne forestillingen bidra til at foreldre og andre personer i omgivelsene

overbeskytter. Resultatet er at den blinde personen går glipp av verdifulle lærings situasjoner (ibid.).

Martinsen (1977/1994) viser til forskning på området med to ekstreme ytterpunkter. På den ene siden er de foreldre som ikke håndterer det å få et barn med en funksjonsnedsettelse og ikke viser tilstrekkelig omsorg og engasjement for barnet sitt. På den andre siden beskriver han foreldre som er overbekymret for barna sine. Disse foreldrene er mer bekymret angående sitt barns trygghet og velbehag enn foreldre til seende barn. Denne overdrevne omsorgen gir ikke barnet muligheter til å være selvstendig.



## KAPITTEL 3: METODE

Prosjektets formål er å få innblikk i hva foreldre til synshemmede barn tenker om sitt barns selvstendighetsutvikling og hvordan opplæring til selvstendighet skjer.

Problemstillingen er:

*Hvilken bevissthet har foreldre til blinde barn om barnets selvstendighetsutvikling?*

### 3.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE

Kvalitativt intervju er en egnet metode for å skaffe informasjon om hva foreldrene tenker om sitt barns selvstendighetsutvikling. Som foreldre er man opptatt av sine barns utvikling og kan reflektere over de spørsmål som problemformuleringen belyser.

I det kvalitative forskningsintervjuet forsøker man å forstå verden sett utfra intervjupersonens side. Få frem deres erfaringer, tanker og hva som stikker seg frem som betydningsfullt. Selv om forskningsintervjuet er en profesjonell samtale, bygger den på hverdagssamtalen.

Samtalen skapes gjennom et samspill og interaksjon i et møte mellom to personer som samtaler om et tema som opptar begge parter (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009).

### 3.2 LITTERATURSØK

Jeg har samlet litteratur gjennom synspedagogiske fag jeg har tatt, og litteratur jeg har kjennskap til gjennom mitt daglige arbeid. For å kunne gå i dybden på området så jeg et behov for å søke etter mer litteratur på området. Med dette håpet jeg å få tak i engelskspråklig litteratur og norsk litteratur fra tilgrensende fagområder.

Jeg har hovedsakelig søkt i NTNU sine ulike bibliotek databaser med følgende søkeord:

- Blindness/Blind AND activities of daily living/life OR independence skills
- Vision/Visual impaired AND activities of daily living/life OR independence skills
- Blind OR visual/ly impaired children AND independence OR self-maintenance
- Blind OR visual impaired AND children AND activities of daily living OR daily living skills
- Occupational therapy AND activities of daily living AND blindness OR visual impairment AND children

I norske baser søkte jeg med følgende søkeord:

- Synshemming og ADL / aktiviteter i dagliglivet
- Synshemming og selvstendighet
- Blinde og ADL
- Blinde og selvstendighet

Jeg har søkt med disse søkeordene i følgende ressurser: Eric, Pubmed, Medline, Scopus, google scholar, proquest, statped bibliotekene og NTNU bibliotekene i perioden 1. mai til 31. mai 2013. Det ble gjort over 40 søk i sju databaser og i åtte fagtidsskrift databaser. De mest relevante funn var naturlig nok i fagtidsskriftbasene til «British Journal of Visual Impairment» og «Journal of Visual Impairment» Disse fagtidsskrifter kan anses som hovedtidsskrifter innen forskning på opplæring av synshemmede. Jeg gjorde også noen av søkene i: The American Journal of Occupational Therapy, British journal of occupational therapy, The Canadian Journal of Occupational Therapy, Occupational therapy international, Occupational therapy now og Scandinavian Journal of Occupational Therapy. Bakgrunnen for at jeg også søkte i ergoterapitidsskrifter, er at dette denne yrkesgruppen arbeider med personer som har ulike funksjonsnedsettelse. Målet opptreningen som ergoterapeuter legger opp til, er ofte mestring av dagliglivet.

Søkene er gjort med nettleser firefox gjennom NTNU sitt bibliotek. Treff av interesse ble lastet ned i fulltekst og vurdert. De treffene jeg vurderte til å kunne brukes i prosjektet ble eksportert til dataprogrammet Endnote. Endnote blir i prosjektet brukt for å organisere referanser og litteratur.



Jeg merker meg at på norsk, svensk og dansk finnes det lite bøker på området, det er ofte snakk om hefter som presenterer ulike tips og forslag. Dette betrakter jeg som upublisert litteratur.

Søket med frasen «Visual impaired AND activities of daily life» får mange av de samme treffene både i Pubmed og Medline.

Etter et søk i baser som for eksempel Scopus får jeg mange treff på «blind AND activities of daily life» her er det ofte snakk om eldre, rehabilitering, eller øyesykdommer som opptrer i voksen alder. Forkortelsen «ADL» er mindre effektiv som søkeord enn om jeg skriver ut ordene «activities of daily life». Jeg legger også merke til at det i internasjonal litteratur skiller oftere på I(nterpersnonal)ADL og L(iving)ADL (Mason, McCall, Arter, McLinden, & Stone, 1997). Jeg legger til AND children for å begrense treffene til litteratur som omhandler barn.

På bakgrunn av søkene har jeg valgt tre fagartikler som benyttes i prosjektet videre. Dette er Lewis & Iselin (2002) Brambring (2007) og Erin (2006). Noe litteratur vurderte jeg til å være utdatert, upublisert eller ikke relevant for prosjektets problemstilling. Dette bidrar til å bekrefte at det ikke i stor grad finnes spesifikk litteratur på området. Hovedtyngden av litteratur som er brukt er anskaffet gjennom tidligere studiemoduler i synspedagogikk, arbeidserfaring, samt tilbakemeldinger og tips fra kolleger i Statped og veiledere.

### **3.3 UTVALG**

Synshemmede barn er en svært uensartet gruppe. Det er mange årsaker til blindhet, om den er medfødt eller inntreffer senere er av stor betydning for utviklingen. Jeg ønsket å undersøke hvordan selvstendighetsutviklingen ble påvirket av blindhet som sansetap alene. Det å inkludere andre vansker i tillegg som også påvirker et barns utvikling, ble for kompleks innenfor prosjektets rammer. Derfor har jeg utelukket blinde barn som har tilleggshandikap i utvalget. Dette er forenelig med ønsket om at utvalget skal være en så homogen gruppe som mulig.

Utvalgskriteriene var foreldrene til fem ulike barn mellom 10-15 år som er født blinde og som ikke har store tilleggshandikap. Det vi så at begge, eller den ene av foreldrene/ foresatte kunne delta i intervjuet. Bakgrunnen for at jeg ønsket foreldre som har barn mellom 10-15 år, er at barna var nødt til å være gamle nok til at det kan stilles mange ulike krav til dem når det

gjelder å være selvstendig. Hos yngre barn vil det kanskje også være en større variasjon til krav og modenhet. Populasjonen er liten og det er behov for et stort aldersspenn. 15 år som er utvalgets øvre aldersgrense, er barnet nådd en alder hvor det er naturlig for foreldrene å tenke på hvordan barnet skal greie seg i egen bolig eller hybel i fremtiden. Utfra dette kunne potensielle deltagere belyse ulike erfaringer knyttet til barnets alder.

Statped har oversikt over barn som er blinde og har kontakt med deres familier. Jeg ba Statped om å sende ut invitasjonen om deltagelse til de familiene som var innenfor utvalgskriteriene. Invitasjonen ble sendt uavhengig av hvor i landet informantene bodde. Etter den første henvendelsen var det kun to informanter som meldte seg. Det var ønskelig med fem deltagere og invitasjonen ble sendt på nytt fra Statped til de som ikke hadde svart. Til slutt ble det totalt tre som meldte seg til studien og Statped overleverte kontaktinformasjon til disse, slik at jeg kunne ta kontakt. Populasjonen er svært lavfrekvent, det var vanskelig med ytterlige tiltak for å øke antallet informanter til fem innenfor den tidsrammen prosjektet har. Disse tre familiene ble utvalgt mitt. I gjennomføringen av intervjuene ble kun mødrene intervjuet. Invitasjonen åpnet opp for at begge eller den ene av foreldrene kunne delta. Det var mødre som meldte seg til intervju.

### 3.3.1 Presentasjon av deltagerne

Alle deltagerne oppfyller inngangskriteriene til å delta i undersøkelsen.

De er foreldre til barn som er blinde etter WHO sin kategorisering innen kategori 3-5.

Deltagerne er anonymisert og navnene er fiktive. Jeg har konsekvent valgt å bruke hun eller henne når informantene omtaler barnet sitt. Når barnets navn omtales brukes forkortelsen N.N.

Informantene i prosjektet er:

- Anna, har to eldre barn som også er synshemmet, barnet bor hjemme sammen med ett av søsknene og foreldrene.
- Britt, har et barn, barnet bor hjemme sammen med foreldrene.
- Camilla, er alene med barnet.

Ut fra de beskrivelsene informantene gir av barna sine, tolker jeg det til at barna er spredd på blindekategoriene 3-5. Innhenting av diagnose er ikke innenfor de tillatelse prosjektet har. Aldersmessig er det også en spredning innenfor inngangskriteriene, som er fra 10-15 år.

### **3.4 PROSESSEN**

Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av litteratur jeg har studert på området og de erfaringer jeg har gjort med i arbeid med blinde barn, deres lærer og foreldre. Sett i lys av problemformuleringen fant jeg det nyttig å ta utgangspunkt i følgende kriterier i utarbeidelsen av intervjuguiden: Er spørsmålene klare og entydige? Krever spørsmålet særskilt kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har? Inneholder spørsmålet så sensitive områder at informanten vil vegre seg for å svare? Gir spørsmålet rom for informantens mulige utradisjonelle oppfatninger? Tar spørsmålene hensyn til den bredden som informantene i utvalget kanskje har (Fuglseth & Skogen, 2006)? Jeg vurderer det slik at intervjuguiden ivaretok disse kriteriene og prøveintervjuet kunne bekrefte dette.

#### **3.4.1 Dataanalyse**

Transkriberingen ble gjort i Word. Lydfilene ble spilt i Audacity. Audacity er et program som er ment for lydredigering, jeg fant imidlertid dette programmet nyttig for det har mulighet for avspilling i løkke. Det vil si at jeg markerte passende lange avsnitt, som ble spilt om igjen til jeg var ferdig å transkribere det avsnittet. Det er en forskjell mellom skriftspråk og muntlig språk. Det norske talespråket har også en forskjellighet i dialekter. For å øke lesbarheten i intervjuene har jeg skrevet informantenes svar på bokmål. Bortsett fra endring muntlig dialekt til skriftlig bokmål, er sitatene skrevet slik informantene sa det.

Når alle intervjuene var transskribert, leste jeg gjennom de nøyte flere ganger. Under transkripsjonene hadde jeg også notert meg spørsmål som fanget oppmerksomheten underveis. Jeg lette etter mønster og fellestrekk. Disse fulgte jeg opp når jeg så forsøkte å danne meg et helhetlig inntrykk av tekstene. Jeg noterte i margin på transkripsjonene og gav hvert tema en farge med markeringstusj, dette kunne også vært gjort ved å gi temaene en tallkode eller bruke temanavnet i margin. Thaagard (2008) kaller denne måten å analysere på for temasentrert tilnærming. Disse temaene kalles kategorier. Med kategoriene i fokus markerte jeg de ulike setningene som kunne falle innunder hver kategori. Dette gav meg også

en god oversikt på hvor de var nevnt og hvor ofte de var nevnt. Det gjorde det enklere å sammenligne svarene fra de tre informantene. Jeg samlet utsagnene innenfor hver kategori i egne dokumenter. Dette bidro til at jeg så temaene under ett og jeg fikk bekreftet utsagnenes tilhørighet i kategorien og om kategorinavnet passet. Denne prosessen reduserte datamaterialet og strukturerte analysens resultater. Følgende kategorier vokste fram:

1. Kompenserende teknikker og tilrettelegging
2. Læringsmessige utfordringer.
3. Tid
4. Mobilitet

En fare med en temabasert analyse, er at en ved å flytte utsagnene utfra sin opprinnelige plassering i intervjuet til rammer som er definert av forskeren, kan føre til at informanten føler seg fremmedgjort. Informanten kan reagere på at deres bidrag er satt i sammenhenger som er valgt av forskeren (Thagaard, 2009).

Grunnlaget for kategorisering av funnene, er kunnskap jeg har på forhånd og kunnskap som kom fram underveis i prosessen. I prosjektet har jeg hatt en induktiv og deduktiv tilnærming (Postholm, 2010). Med dette mener jeg at jeg har vært deduktiv med erfaringsbakgrunn og har i forkant av prosjektet tilegnet meg kunnskap gjennom litteratur på området. I intervjuene har jeg forsøkt å være induktiv, i den forstand å være åpen for nye vinklinger som informantene kom med.

En av de viktigste nye vinklingene på selvstendighetsutviklingen for blinde barn var kanskje tidskategorien. Jeg hadde ikke i forkant av intervjuene forutsett at dette var en så viktig faktor for informantene. I dette prosjektet var det tidskategorien som var empiristyrte. Dette viste seg i analysen og derfor presenteres teori om dette under resultatkapittelet, kapittel 4. Kategoriene læringsmessige utfordringer, mobilitet og kompenserende teknikker er i deduktiv retning. Det vil si at dette var områder jeg i større grad forventet å få informasjon om i intervjuene. Teori om læringsmessige utfordringer, mobilitet og kompenserende teknikker er presentert i kapittel 2.

### 3.4.2 Presentasjon av funn

De utvalgte kategoriene presenteres ved hjelp av utvalgte sitater. Dette betyr at alle informantene hadde mer eller mindre tilsvarende utsagn. Jeg har valgt ut ett eller flere utsagn som representerte temaet best for å belyse funnene. Dette gjelder alle, bortsett fra utsagn om auditivsans under kategorien kompensierende teknikker og tilrettelegginger. Jeg har likevel valgt å ta med dette utsagnet i resultatene, selv om det ikke representerte alle i dette intervjuet. Jeg vurderte det til å være en så sentral del av denne informantens bevissthet at jeg ønsker å presentere det. Der jeg anså det som nødvendig har jeg også presentert de spørsmål som brakte frem utsagnet.

## 3.5 FORSKNINGSINTERVJU

### 3.5.1 Forberedelser til intervju

Det ble gjennomført et prøveintervju for å teste intervjuguiden og øve på å intervju (Fuglseth & Skogen, 2006). Informanten som ble valgt var en mor som jeg har hatt kontakt med tidligere og som har deltatt i et prosjekt om ADL gjennom Assistanse og Tambartun kompetansesenter. Dermed var jeg sikret at hun hadde en forforståelse av temaet og at hun hadde reflektert rundt lignende spørsmål som intervjuguiden tar opp tidligere. Hun er i så måte overforberedt. Prøveintervjuet ble gjennomført hjemme hos henne. Biveileder var med for å observere meg under intervjuet slik at han kunne veilede meg på selve gjennomføringen i etterkant. At informanten i prøveintervjuet stiller med kanskje mer kunnskap på området enn de jeg skulle intervju senere kan også være en ulempe. Prøveinformantens kunnskap og erfaring med tematikken forsøkte jeg å ta høyde for ved å problematisere dette i samtale med veileder og med informanten etter gjennomføringen av intervjuet. Spørsmål jeg drøftet med prøveinformanten og veileder var for eksempel « Var spørsmålene forståelige og relevante? » «Tror du spørsmålene gjelder for andre foreldre med blinde barn? » I hovedsak anser jeg prøveinformantens overforberedthet som en fordel for prøveintervju i dette prosjektet.

### 3.5.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble utført på nøytral grunn. Informantene valgte intervjusted som de var bekvemme med. Prøveintervjuet fortalte meg at selve gjennomføringen ville ta ca 40-45 minutter. Intervjuene hadde en varighet på mellom 36 og 54 minutter. Før intervjuet startet ble informantene gjort oppmerksom på studiens formål, hvordan materialet ble behandlet og at de når som helt kunne trekke seg uten å oppgi grunn. Dette var de også informert om i invitasjonen til undersøkelsen som de hadde mottatt.

## 3.6 KVALITET I KVALITATIVE STUDIER

I dette prosjektet ønsket jeg å finne ut mer om foreldenes bevissthet om selvstendighetsutviklingen for deres blinde barn. En kvalitativ forskningsintervjuundersøkelse, er en samtale som er godt egnet for få frem hva informantene tenker om valgt tema (Kvale et al., 2009).

### 3.6.1 Validitet

I et kvalitativt forskningsintervju kan validitet knyttes til spørsmål om en har gitt et riktig bilde av informantenes opplevelser. For at man skal kunne gi et riktig bilde, er tolkningen av intervjuene sentral. Begrepsvaliditet handler om å beskrive hvilke forhold som har avgjort tolkningen. Naturlige spørsmål i denne sammenhengen er: Har jeg brukt de riktige begrepene på det som jeg undersøker, eller dekker de valgte begrepene det jeg har sett? Har jeg forstått deltagerne rett (Kleven, 2008)?

Jeg har forsøkt å øke begrepsvaliditeten ved å følge opp spørsmål på ulike måter:

*«jeg kan stille spørsmålet på en annen måte...»* her vil jeg kunne undersøke om de svarte utfyllende på samme spørsmålet eller om de legger ulik forståelse i begrepene jeg brukte.

Et annet eksempel på oppfølgingsspørsmål er: *«Du sier at dere har vært gode til å ikke gjøre for mye, kan du beskrive en slik situasjon»*. Her ber jeg informanten om å utdype for å få en bekreftelse på min forståelse hva dette betyr for informanten. Det at jeg har tatt opp intervjuene på bånd og aktivt brukt oppfølgingsspørsmål bidrar til å redusere eventuelle feiltolkninger fra min side.

Jeg er i den posisjon at jeg fremover kan gi rådgivningstjenester til informantens barn og lærere gjennom mitt arbeid. Kanskje kan dette påvirke min modighet i forhold til å stille spørsmål som kan oppfattes som konfronterende fordi jeg ønsker å ivareta den faglige relasjonen videre? Invitasjonen og samtalen med respondenten innledet med at jeg i dette prosjektet er student ved NTNU. Likevel kan min rolle som student og ansatt i Statped ha innvirket på informantenes åpenhet. Informantene mottar tjenester fra Statped og vil ha kontakt med Statped i tiden fremover. Et annet forhold som kan påvirke tolkningen, er egen rolle når en gjør undersøkelser på et område man har faglig ansvar for i jobben. Da kan det være utfordrende å ivareta en nødvendig objektivitet til materialet. Dette forholdet erfarte jeg i intervjuene på den måten at jeg ofte hadde lyst til å bidra med å bekrefte, avkrefte eller oppmuntre utsagn som er i retning av mine egne holdninger til spørsmålene i intervjuet. Jeg var bevisst på å uttrykke meg nøytralt til informasjon som kom frem under intervjuene, samtidig som jeg viste interesse for hva de fortalte.

En annen måte å undersøke om man har forstått informantene rett er «member checking», det vil si å be informantene lese igjennom de beskrivelser og tolkninger som forskeren har gjort. På denne måten får man sett om informantene kjenner seg igjen i materialet (Postholm, 2010). Dette bidrar til å øke validiteten, men er ikke gjennomført i dette prosjektet på grunn av prosjektets tidsrammer.

Underveis i oppgaven har jeg forholdt meg til litteratur og det er en god sammenheng mellom det som litteraturen forteller og funnene i prosjektet. Det som er en styrke i prosjektet, er at jeg har mobilitetsutdanning. I denne sammenhengen har det bidratt til å hjelpe meg å se sammenhengen mellom fagområder som handler om selvstendighet. Utfra dette vurderer jeg prosjektets gyldighet til å være god.

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatenes pålitelighet. Spørsmål en kan knytte til reliabilitet er, hvordan har gangen i forskningen vært og hvilke premisser ligger til grunn for konklusjonen?

Tjora (2012) påpeker at forskerens engasjement og kunnskap er en ressurs i arbeidet og påpeker at i en rekke prosjekter er det en forutsetning at forskeren er særlig engasjert og

innehar spesiell kunnskap. Temaene prosjektet tar for seg er ikke noe allmenheten har mye kunnskap om. Derfor er det en fordel at en undersøkelse utføres av en forsker med spesiell kunnskap på området.

I en intervjustudie er det sentralt at forskeren argumenter for påliteligheten og forhold som kan påvirke den ved å ha en reflekterende og kritisk holdning til seg selv gjennom hele forskningsprosessen. Jeg vil nå redegjøre for min egen posisjon og hvordan det kan påvirke forskningsarbeidet. Gjennom arbeid på feltet i flere år, vil dette påvirke min posisjon i forhold til forskningsarbeidet. Jeg kjenner gruppen barn som undersøkes og har sett de utfordringene barna står ovenfor. Jeg har også sett hva som er mulig å få til. Min erfaring er at det ofte er mer enn omgivelsene har forestillinger om.

Intervjuguiden er basert på litteratur på området og samme guide er brukt i alle intervjuene. Intervjuene ble utført forskjellige steder, men det ble lagt til rette for at de fysiske rammene var lik fra gang til gang. Jeg og informant satt rundt et bord på et uforstyrret sted som informanten hadde valgt. Intervjuene var preget av god stemning.

Informantene hadde lange svar og fortalte mye ut fra mine spørsmål. Dette tolker jeg som at spørsmålene var gode. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker, de ble skrevet ned. Jeg har systematisk gått gjennom alle intervjuene. Dette øker påliteligheten.

Min opplevelse er at det var positivt for informantene å snakke om dette temaet. Det å tenke over og sette ord på hva man gjør kan være bevisstgjørende i seg selv.

Det som kunne true påliteligheten i prosjektet er at tidsbruken til arbeidet med materialet er ujevnt fordelt. Det er heller ønskelig med en jevn kontinuitet i analysearbeidet, fremfor bolkevis arbeidsperioder.

I Tjora (2012) fremheves det at det er viktig at forskeren tydeliggjør hvilken informasjon som er kommet gjennom datainnsamlingen i intervjuene og hva som er forskerens egne tolkninger og vurderinger. I dette prosjektet er intervjuutsagnene tydelig uthevet og presenteres med en annen skrifttype enn teksten forøvrig. Dette gjør det enkelt for leseren å forstå hva som er informantens utsagn og hva som er forskerens tolkning. En slik sikring av at informantens stemme synliggjøres bidrar til å øke påliteligheten. Jeg har også redegjort for hvordan jeg har valgt de utsagn som belyses i resultatene og hvordan de presenteres i rapporten.



For å sikre påliteligheten i forskningsarbeidet er det sentralt at forskningsprosessen dokumenteres og beskrives slik at andre i størst mulig grad kan følge forskerens tankegang (Thagaard, 2009). I dette kapittel har jeg beskrevet hvordan gjennomføringen av prosjektet har vært, hvordan jeg har innhentet litteratur, kommet fram til utvalget, datainnsamling, framgangsmåte i analyse og utarbeidelse av kategorier er redegjort for. Ufra dette vurderer jeg prosjektets pålitelighet til å være god.

### 3.6.3 Generalisering

Når det kommer til generalisering av funnene i prosjektet kan en stille spørsmålet: Er funnene i forskningen kun gyldig og av interesse lokalt eller kan resultatene overføres til andre intervjupersoner og situasjoner? Det er flere former for generalisering som er aktuelle innen kvalitativ forskning. I naturalistisk generalisering er det leseren som gjør avveiningen om dette er overførbart til andre kasus eller situasjoner som leseren kjenner. I dette prosjektet er moderat generalisering nærliggende å benytte. Ved moderat generalisering er det opp til forskeren å si noe om i hvilke andre situasjoner resultatene vil være gyldige (Tjora, 2012). Undersøkelsen har kun tre informanter. Disse kan ikke sies å representere alle familier med et blindt barn. Men jeg tror likevel at det de forteller oss noe som kan overføres til familier med barn i samme aldersgruppe og i samme situasjon.

## 3.7 ETIKK

Etiske problemstillinger skal tas hensyn til under hele prosessen fra problemformulering til sluttrapport (Kvale et al., 2009). I dette prosjektet handler det om at man undersøker en liten gruppe i samfunnet. Informantene kan stå i sårbare posisjoner. Når man forsker på en så liten gruppe som informantene i denne undersøkelsen representerer, har jeg særlig vektlagt avsnitt: «C, 22. Hensyn til utsatte grupper» i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, under hele prosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene., 2009).

I forespørselen om deltagelse til prosjektet (se vedlegg 2) som ble sendt til informantene, ble de informert om bakgrunn og formål, hva deltagelsen innebar, hvordan informasjonen ble

behandlet og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi grunn. Dette ble også gjengitt i forkant av intervjuene. Prosjektet ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste 24.01.14 og godkjent 31.01.14 (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, 2014).

Når jeg har satt fokus på de spesielle utfordringene blindhet gir i oppveksten, har jeg vurdert om mine funn kan tolkes til å oppfattes som en ulempe for synshemmede som gruppe, eller de enkelte barna som informantene representerer. Jeg vurderer det til at funnene i all hovedsak bidrar til å sette fokus på ett område som er svært viktig for mange synshemmede. Dette fokuset kan bidra til at barn som er blinde, deres lærere og foreldre får flere opplæringssituasjoner som er tilpasset og på sikt vil gjøre barnet i stand til å være selvstendig.

Jeg har også vurdert min dobbeltrolle som student og arbeidstaker i Statped. Jeg har i kontakt med informantene vært tydelig på at dette arbeidet gjør jeg som student gjennom studier ved NTNU, og at spørsmål om prosjektet kan rettes til hovedveileder som representer NTNU. Prosjektet er ikke en del av Statped sine tjenester. Statped har bidratt til å innhente informanter og sende ut forespørsler på vegne av meg som student. Dette arbeidet har jeg ikke vært en del av.

Utfra disse vurderingene mener jeg at de etiske hensyn er ivaretatt i prosjektet.

## KAPITTEL 4: RESULTATER, TEORI OG DRØFTING

Resultatdelen presenterer de fire kategoriene som ble utarbeidet i analysen. Behovet for teori knyttet til kategorien tid vokste frem i analysearbeidet. Denne teorien presenteres derfor i dette kapitlet.

En innledende tekst presenterer hver kategori. Resultater i form av intervjuutdrag blir presentert. I presentasjonen av resultatene blir bare de sitatene som best belyser temaet brukt (Kvale et al., 2009). Til slutt drøftes hver kategori for seg. Kategori 1 kompensierende teknikker og tilrettelegging har undertemaer som, fysisk tilrettelegging, taktil -haptisk persepsjon, synstolkning og auditivsans som presenteres systematisk hver for seg med en samlende drøfting på slutten. En samlet drøfting og oppsummering for alle fire kategoriene blir presentert i kapittel 5.

### 4.1 KATEGORI 1, KOMPENSERENDE TEKNIKKER OG TILRETTELEGGING

Det blinde barnet er avhengig av å bruke andre sanser enn synssansen. Derfor blir kompensierende teknikker nødvendig for blinde for å løse hverdagslige oppgaver uten hjelp av synet. Camilla forteller her om en opplærings situasjon hvor hun og barnet tar i bruk dette.

*«Hun tar på de forskjellige grønnsakene, kjøtt også videre. ....Så får hun bli med å skjære, og da måler vi med hendene og kniven hvor målet går. Så jeg sier, såne biter skal det være. For eksempel poteter, gulrøttene og viser henne. Og det er jo forskjellig å skjære en gulrot og pølse for eksempel. Så dette er jo ting hun må kjenne litt på og bli vant til selv. Jeg kan ikke fortelle henne alt, hun må kjenne seg fram».*

I denne situasjonen som Camilla beskriver, bruker barnet hendene på forskjellige måter. Barnet bruker hendene for å identifisere de ulike grønnsakene, som mål for hvor man skal skjære og hvor store bitene skal være. Videre lar Camilla barnet erfare skjæremotstanden i de ingrediensene som skal kuttet. Hun viser gjennom en slik tilnærming at hun lærer barnet å skaffe seg oversikt gjennom taktil-haptisk persepsjon. Camilla beskriver at barnet må lære å kjenne seg fram. Å kjenne seg fram på denne måten er en annen måte å gjøre det på enn hva seende gjør. Denne måten å bruke hendene på fører også frem til målet i aktiviteten som her er å lage mat. Dette er en kompensierende teknikk som gir barnet informasjon og oversikt.

Camilla viser også i utsagnet hvordan hun gir hjelp. Barnet «*blir med*» i aktiviteten. Camilla viser henne hvordan det skal være. Samtidig som hun trekker seg tilbake og lar barnet få prøve på egen hånd, ved «*å kjenne seg fram og bli vant til*». Denne balansen ved å ikke gi for mye hjelp, slik at barnet står i fare for å bli passivt, og å gi nok hjelp slik at barnet forstår og får forutsetninger til å gjøre aktiviteten selvstendig, er sentralt i en slik opplæringsituasjon.

#### 4.1.1 Fysisk tilrettelegging

Det å tilrettelegge det fysiske miljøet for system og orden hjemme, er svært nyttig for blinde og en viktig forutsetning for å være selvstendig. Hvis du ikke vet hvor skoene bruker å stå, og heller ikke finner dem, faller muligheten for å kle på seg selvstendig bort.

*«N.N. er vant til at det er system på tingene, vi har hyller, skap og skuffer, ut i gangen har vi hyller for å legge sko og skuffer for å legge tingene i. Navnet og merket med punktskrift, merket med knotter.... Når jeg ommøblerer, og da har N.N. vært med...men jeg kan jo ikke gjøre som jeg vil da, for jeg får jo tilbakemelding om ting ikke blir riktig»*

Anna beskriver en tydelig bevissthet rundt det at blinde har store fordeler av å ha system på tingene sine. Med system forstår jeg Anna slik at ting bør ha fast plass og være logisk plassert. Hun involverer barnet i ommøbleringen fordi hun mener at dette vil hjelpe barnet med å ta seg frem på egenhånd.

Camilla nevner også viktigheten av at barnet lærer seg å holde system på tingene sine.  
*« ....som jeg sier til henne, at hvis du legger den på plass, så er den der neste gang også»*

### 4.1.2 Taktil-haptisk persepsjon

Taktil-haptisk persepsjon handler om hvordan blinde bruker hendene for å skaffe seg informasjon. Dette er en kompenserende teknikk, som kompenserer for noe av den informasjonen man går glipp av når en ikke ser.

*Camilla: «Tar på ting. Og det er hennes måte å kartlegge seg på, og det skjønner jeg. Kommer hun inn i et nytt rom så går hun runden og sjekker hvor alt er. Hva er dette? Hva er dette? Hva er dette? For så å lage et kart. Vi gjør jo det med en gang vi kommer inn i ett rom. Du og jeg når vi kommer inn i et rom for første gang, så laget vi et kart i løpet av ett sekund. Hun bruker kanskje et kvarter da, for å kartlegge det vi har gjort. For hun må gå i rundt å ta på ting, og det pleier hun alltid og det bruker hun mye, gjør hun. Hvis hun får noen ting, en gave, bruker hun lang tid på å ta på det «hva er dette?»»*

Når barnet får en gave så bruker barnet lang tid på å bli kjent med den og stiller spørsmål rundt gavens kvaliteter. Det tar lengre tid å innhente informasjon taktilt enn visuelt, derfor kan man se taktil-haptisk persepsjon i sammenheng med tidstemaet (Klingenberg, 2008).

Camilla viser en bevissthet om den nytten barnet har av en slik undersøkelse av omgivelsene. Jeg tolker Camilla slik at hun ved å gi tid for denne undersøkelsen og være tilgjengelig for de spørsmål som barnet har rundt gaven og når barnet undersøker et nytt rom, er å imøtekomme hvordan barnet erfarer verden. Camilla gir rom for at barnet får lære å forstå rommet og bli kjent med gaven. Den orienteringen som dette barnet gjør er også tett knyttet til mobilitet og spatial forståelse av omgivelsene (Storliiløkken, 2012).

Det å systematisk tilrettelegge for å gi det blinde barnet erfaringer som skaper en forståelse av aktiviteter og omverden, er en form for kompensering av sansetapet. Mye av den type informasjon blir innhentet visuelt, men blinde må tilegne seg denne informasjonen på andre måter. Anna er veldig tydelig på hva hun gjør for å tilrettelegge for å gi sitt barn erfaringer.

*«Ta det med på mest mulig ting, når du gjør tingene. Bare når du fyller bensin, ikke la det sitte i bilen når du fyller bensin. La de vite hva ting blir ut av, hva som gjør at man kan spise maten på bordet, hvordan man gjør oppvasken, hvordan det fungerer. At de er med på legge tøyet i vaskemaskinen og lærer å smøre skiva..... Men la de gjøre det som andre unger gjør, men la de være med på hele handlingen. Og bruk god tid ikke beskytte og la det være barn og få lov til ting»*

Dette sitatet viser en bevissthet av nødvendigheten ved å lære alle gjøremål i en aktivitet for å bygge opp egne komplette erfaringer. Slik jeg tolker sitatet i lys av intervjukonteksten er denne bevisstheten knyttet spesifikt til blinde barns opplæring, selv om dette er noe alle foreldre er opptatt av for sine barn. Når hun sier «*la de være med på hele handlingen..*» Belyser dette en bevissthet som Anna har opparbeidet seg. Nemlig at det er nødvendig for blinde barn å få oversikt, skjønne sammenhenger og helhet. Ikke bare deler av prosedyren eller noen gjøremål av aktiviteten, men alle deler som aktiviteten består av (Storliløkken et al., 2010; Tellevik, 2008).

### 4.1.3 Synstolkning

Synstolkning handler om å beskrive noe for en som ikke ser. Synstolkningen utføres av den personen som er sammen med den blinde.

*«Hun har lært meg veldig mye om det å være tydelig da. Som sagt vi kommuniserer mye, det er så viktig, det er det viktigste vi gjør. Du kan ikke peke, du må prate, alt må beskrives. Må huske på å ikke bare beskrive ting som er viktige å få frem, men også tøyse ting «nå har mamma stått opp og håret står helt til høyre» for eksempel og da får jo hun latterkrampe. Og synes det er fantastisk da å forestille seg, man må ta med litt sånne ting ikke bare det som er veldig viktig. Men også ting som ikke er så veldig viktig, men som er viktig for hun da. Å bli inkludert i alt og ikke bare det dagligdagse, men også ting som faktisk, ja ikke er så viktig»*

Camilla trekker frem synstolkningens rolle for synshemmede barn på en god måte her. Hun gir barnet en beskrivelse av en situasjon som barnet kunne ha gått glipp av. Camilla viser en bevissthet om at det er nødvendig å lære barnet om ting som barnet ikke klarer å se eller fange opp på egen hånd. Ting som hun ikke opplever som veldig viktig, men som bidrar til en forståelse av omverden. Ved at barnet ler av situasjonen så har barnet lært noe om de sosiale uskrevne reglene som vi omgir oss med, og som kan være vanskelig å begripe på egenhånd. Med å gi barnet denne beskrivelsen gir Camilla barnet sitt mulighet til å utvikle sine sosiale ferdigheter som deltagelse i et ICF-CY perspektiv krever ("ICF-CY: internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse - versjon for barn og ungdom (ICF-CY)," 2013).

#### 4.1.4 Auditiv sans

Lytting handler om aktivt å bruke hørselen for å tilegne seg informasjon fra omgivelsene. Det å vite opphavet til lyder i omgivelsene er viktig kunnskap for å forstå hva som foregår.

Bevisstheten om bruk av hørselen for å tilegne seg informasjon var det bare Camilla som beskrev. Den bevisstheten som hun viser i dette utsagnet vil jeg tro skiller seg ut, sammenlignet med foreldre til seende.

*«Når man går i byen. 10 000 lyder, hun spør meg om det, hun kan ikke peke på det, hun kan ikke vite hva det er og da må jeg høre det samtidig som henne, og det gjør jeg jo. Jeg har lært meg det, så skjønner jeg akkurat hva hun mener når hun spør og da kan vi gå en time å snakke om hva vi hører. Og da vet hun neste gang «er det en bormaskin» ja det er en bormaskin.....*

*.....Når vi er ute å hører en fugl, hva slags fugl er det? Hvor mange fugler er det, er det ti eller er det to ikke sant? Så det er litt sånn man må tenke på. Moped og motorsykkel, veldig opptatt av det, forskjellen, for du hører jo forskjellen, hun hører den enda bedre».*

Barnet til Camilla spør her etter lyder som for henne er utilgjengelige taktilt, som bormaskinen og fuglene. Camilla støtter lydinntrykkene ved å snakke om og forklare hva de representerer. Dette er en synstolkning av lydens opphav. Barnet hennes er opptatt av å skille på lydene og deres karakteristikk, som for eksempel å høre forskjellen på lydene fra motorsykkel og moped. Jeg vil tro at barnet sitter igjen med mye kunnskap om det som skjer i byen fordi Camilla verbalt bekrefter og forklarer, selv om hun ikke visuelt får bekreftet sine lydinntrykk.

#### 4.1.5 Drøfting

Fysiske tilrettelegging er bare en del av flere måter å kompensere for manglende syn på. I ICF blir dette klassifisert som omgivelsesfaktorer. I utsagnene fra foreldrene er det også bevissthet om hva som er nødvendig for at barnet skal kunne ha en forståelse om hvordan det innhenter informasjon gjennom taktil-haptisk persepsjon. Barnet må lære å forstå hva ulike praktiske aktiviteter består av og forstå de sosiale ferdighetene som er nødvendige for å ha deltagelsesmuligheter.

Det er en kompleks oppgave for seende å ha forståelse for hva det blinde barnet har behov for av kompenserende tekniker og tilrettelegginger. Man skal lære barnet noe man ikke kan

fult ut selv (Storliørken, 2012). Synstolking er ikke en vanlig eller naturlig ferdighet som seende har utstrakt erfaring med. Det å beskrive noe visuelt til en annen person som ser, for eksempel gjennom telefonen, er noe annet enn å beskrive noe visuelt til et barn som aldri har sett. Man har da ikke de felles visuelle referanserammene.

Hvis en som forelder til et blindt barn er i en tidspresset situasjon, for eksempel å gjøre seg klar for å dra på skole og jobb om morgenen, er det kanskje lett at barnet bare henger med, fremfor å få muligheten til å forstå og delta i det som foregår rundt seg. Informasjonen som seende barn trenger eller ønsker i en slik situasjon blir raskt innhentet visuelt. For at blinde barn skal kunne delta i slike situasjoner må det synstolkes, erfares gjennom taktil-haptisk persepsjon, lyder må tolkes og omgivelsene må være tilrettelagt slik at barnet har forutsetninger for ta seg frem og finne igjen det man trenger av klær og skoleutstyr. Tilrettelegging av slike situasjoner som gir varierte erfaringer gjennom flere sanser (Larssen & Wilhelmsen, 2008) fremmer barnets deltagelsesmuligheter. Barnet har da en bredere forståelse av situasjonene og større muligheter til å handle på eget initiativ. Mulighet til å utvikle seg til å ta større ansvar for egne handlinger, beherske situasjoner og ha innvirkning på dem, eller å bli «agent i eget liv» som Bandura kaller det, er viktig for barns utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Anna og Camilla beskriver i denne kategorien hvordan en slik utvikling kan støttes for blinde barn.

Hvorfor det er bare Camilla som nevner dette med lytting, har ikke undersøkelsen avdekt. Man kan tenke seg ulike årsaker til dette. Det kan være at jeg ikke var oppmerksom nok på området i prosessen, det er så selvfølgelig for informantene at de ikke tenker på å nevne det, eller at informantene ikke er bevisst på det.



## 4.2: KATEGORI 2, LÆRINGSMESSIGE UTFORDRINGER

I dette prosjektet er læringsmessige utfordringer omtalt som de forhold i selvstendighetsopplæring som er av spesiell betydning eller risiko for blinde barn. I intervjuene var det særlig overbeskyttelse som så ut til å være et viktig moment. Overbeskyttelse er når man beskytter barnet så mye at barnet ikke får mulighet til å erfare selv, eller være selvstendig der det er mulig å være selvstendig.

Tendens til overbeskyttelse kommer frem når Anna, Britt og Camilla i ulike sammenhenger i samtalen nevner nær familie.

*Anna: «Besteforeldre er veldig beskyttende og redd for at når N.N. er hjemme hos dem så er de redd at hun skal falle når hun er i hagen»*

*Camilla: «I begynnelsen var det jo litt sånn at besteforeldre skal være besteforeldre og skjemme N.N. bort. Men da måtte jeg sette ned foten. For hvis hun skulle være der så mye som de ville, så må de også være med på den biten».*

*Britt: «Blir ofte, spesielt av familie, behandlet som om hun er mye mindre enn det hun egentlig er. Hun blir irritert av det. N.N. irettesetter oss og ofte på det « Mamma, jeg er ikke en baby»*

Ut fra disse utsagnene kan besteforeldre og familie tolkes som overbeskyttende. I Britt sin uttalelse, opplever barnet at hun blir behandlet annerledes enn barn på samme alder. Barnet reagerer med å bli irritert.

Britt beskriver en vanskelig situasjon i samtalen om N.N. sin selvstendighet.

*«Når du er (-- ) år...så bare gjør du ting... du spør ingen...du opplyser ingen, du bare går og gjør ting. Skal du på toalettet så bare går du på toalettet. Skal du fra A-B i huset ditt. I ditt eget hus.. eller fra huset og uti hagen...så bare går du. Skal du til en kompis eller venninne bare melder du i fra. «jeg stikker ut jeg» så går du ut. Den muligheten har ikke NN. Så på det området ligger N.N. etter...langt etter».*

*Intervjuer: spør hun etter dette da?*

*«Nei.. det har begynt å gå opp for henne nå...omsider at hun er hemmet av det. Det som holder henne tilbake er at hun er redd for å mislykkes i sine forsøk, eller for å gå feil, at hun ikke kommer fram....Hun tenker at det er umulig ...og vi har kanskje gitt hun det inntrykket ved at vi alltid har fulgt og...vi har nok ikke vært flink nok til å gi henne mulighetene til å bare gå. Det vi prøver å plukke av henne nå, er den der « jeg må på toalettet» så sier vi bare...ja skal vi følge deg... bare gå du...ja ...vet du veien...vi har en dialog først...vet du veien...ja...veldig ofte er svaret, jeg vet veien.....altså det er en helt unødvendig diskusjon...det burde være slik at hun reiser seg og prøver å finne toalett og hvis hun ikke går ber om hjelp. Eller hun vet jo hvor det er, så bare gå. Vi har veldig mye kommunikasjon rundt forflytting, logistikk....ting som viser oss at hun ikke er så selvstendig som vi kunne ønske».*

Dialogen som Britt beskriver med barnet kan knyttes til teori om lært hjelpeløshet. Barnet har kanskje så liten tro på sine egne ferdigheter, og så lave forventninger til å lykkes, at det ikke ser poenget med å prøve i redsel for å mislykkes. Uttrykket for dette er stadig søken etter verbal hjelp og støtte. Britt nevner at hun selv kanskje ikke i stor nok grad har gitt dette barnet muligheten til ta seg rundt på egenhånd. Videre beskriver hun at barnet også er bevisst dette, men har likevel behov for støtte selv om hun kan aktiviteten selv. Dette kan tolkes som en form for passivitet. Ut fra utsagnet kan det tolkes dit at barnet attribuerer til evner da dette er en situasjon som opptrer ofte og ser ut til å være av en mer varig karakter.

Det å være selvstendig innebærer at man klarer å gjøre noe på egenhånd, eller med et minimum av hjelp fra andre. Det å få muligheten til å prøve og feile uten voksnes inngripen, er nyttige erfaringer for barn. Det ser ut til av blinde barn går glipp av følelsen av å greie seg på egenhånd, uten voksne tilstede. På spørsmål om: *«I hvilke situasjoner føler du at det er trygt å overlate barnet til seg selv eller andre barn uten voksens tilsyn?»* Kommer følgende utsagn fram:

*Britt: «Føler meg egentlig aldri trygt. Der utfordrer jeg meg selv hele tiden. Så nå har hun begynt å være hjemme alene i en halv time. Da har hun telefon, som hun kan bruke for å ringe meg. Hun storkoser seg og synes det er helt fantastisk med å være alene hjemme. Hun føler en enorm frihet, med å være alene hjemme».*

*Camilla: «Men jeg kunne faktisk aldri slippet henne ut med andre barn nei, og gått i parken for eksempel...nei. Det må være en plass hvor det er voksne i nærheten».*

Hvorvidt dette er overbeskyttelse kan være vanskelig å vurdere, det handler om mange faktorer som for eksempel modenhet, alder og hvordan man bor.

#### 4.2.1 Drøfting

I utsagnene hvor nær familie beskrives som veldig beskyttende og kanskje behandler barnet som om det er mindre enn det faktisk er, blir det utfordrende for barnet å ha en forventning om mestring av daglige gjøremål, når omgivelsene ikke støtter dette. Den verbale overtalelsen er ikke tilstede som forutsetning for en forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når man da skal utføre et gjøremål, som er nytt, eller som barnet kanskje ikke mestrer ennå, kan en kjenne på fysiske og emosjonelle reaksjoner. Disse reaksjonene kan stå i veien for fokuset på å løse eventuelle utfordringer. Barnet til Britt uttrykker en irritasjon når hun blir behandlet som mindre enn det hun er og det kan ikke være et godt utgangspunkt for å løse utfordringer på egenhånd. Når barnet til Britt øver på å være hjemme alene, er det tydelig i uttalelsen om at hun vokser på den tilliten hun blir vist. I denne situasjonen har barnet tro på sine egne evner til å klare denne oppgaven. For barnet er dette en autentisk mestringserfaring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Slike mestringserfaringer bidrar til økt aktivitet og initiativ (Elmerskog, 1993; Fosse, 2014; Storliløkken, 2012; Tellevik, 1999).

Overbeskyttelse som et fenomen blant blinde barn var noe jeg ønsket å se etter i intervjuundersøkelsen. Selve begrepet overbeskyttelse er negativt ladet. Hva som er årsaken til at barn generelt blir overbeskyttet er kompleks. Dette er et tema som er ømfintlig. Foreldre ønsker å gjøre det beste for sitt barn. Beskyttelse blir gitt med bakgrunn i omsorg og omtanke. Men når beskyttelsen blir en bjørnetjeneste kan det være en utfordring. Hvor går grensen mellom beskyttelse og overbeskyttelse? At man beskytter så mye at man fratrar barnet

nødvendige læringssituasjoner slik Lowenfeldt (1977) beskriver det? Foreldrene i undersøkelsen viser en bevissthet om hvordan dette uttrykker seg i hverdagen.

En tenkt årsak til overbeskyttelse som Lowenfeldt (1977) beskriver er seendes overføring av egne erfaringer eller forståelse rundt hva det vil si og ikke se til en person som er blind. Det å sette seg inn i ett blindt barns situasjon, ved å for eksempel bruke blindfold<sup>3</sup> kan være en nyttig erfaring. For en seende vil denne opplevelsen kunne føre til en overveldende følelse av hjelpeløshet. Hvis en overfører disse følelsene til barnet, kan det bli et hinder mot å sette barnet i situasjoner som gir læring. Kanskje fordi man tar utgangspunkt i sine egen følelser og vil skåne barnet fra situasjonen. Blinde barn erfarer verden uten syn, for de er slik verden er, og de må lære seg å forholde seg den. I ICF-CY påpeker at barn er særlig avhengig av de rammer som foresatte og andre nærpå personer i miljøet gir ("ICF-CY: internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse - versjon for barn og ungdom (ICF-CY)," 2013). Om en slik overføring av egne tanker og følelser er en årsak til overbeskyttelse for barna som informantene representerer, avdekker ikke dette prosjektet.

En annen tenkt årsak til overbeskyttelsen kan være barnets mangel på handlingsrepertoar. Barnet har ikke sett og lært hvordan mange oppgaver eller situasjoner løses (Tellevik, 2008). Dermed kan omgivelsene tenke at barnet ikke kan eller ikke har forutsetning til å lære. Veien til et større handlingsrepertoar er gjennom autentiske mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For at barnet skal få mange erfaringer kan ikke foreldre gjøre oppgaven for barnet. Foreldre må legge til rette for å gjøre sammen med, håndlede (Brambring, 2007) , gi verbal overtalelse og la barnet streve litt med oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Lært hjelpeløshet blir i teorien beskrevet som en passiv tilstand, som er fremmet av at barnet er i mange ukontrollerbare situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Kan det være slik at når man ikke har en visuell oversikt over omgivelsene oppleves situasjonen som ukontrollerbar? Hvordan unngår man slike situasjoner? For at situasjoner skal kunne bli kontrollerbare forutsetter det at barnet har oversikt. Seende barn innhenter denne oversikten visuelt. Blinde barn må tilegne seg ferdigheter for å innhente informasjon, som setter det i stand til å ta initiativ og kontroll over situasjonen. Støtten som foreldrene kan gi for at barnet skal kunne innhente nødvendig informasjon, blir ved at barnet kan effektivt benytte seg av

---

<sup>3</sup> Blindfold er et stykke tøy til å ha foran øyene, for å illustrere blindhet.

kompeniserende teknikker som taktil-haptisk og auditiv informasjon, sammen med et bredt handlingsrepertoar.

Som vist i noen av beskrivelsene ovenfor er det sjeldent at barna er alene uten voksne tilstede. Når det er voksne tilstede som har muligheten til å gi hjelp, er det ikke nødvendig å være uavhengig i samme grad. Men hvordan reagerer omgivelser på at blinde barn blir overlatt til seg selv eller kun til andre barn? ICF-CY beskriver samfunnets holdninger under miljøfaktorer, kanskje kan de holdninger fra samfunnet være til hinder for at foreldre til blinde barn tør å gi mer slipp på de i frykt for negative tilbakemeldinger ("ICF-CY: internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse - versjon for barn og ungdom (ICF-CY)," 2013)?

### 4.3 KATEGORI 3, TID

Når opplæring til selvstendighet ble nevnt i intervjuet, var tid et av temaene som utmerket seg i omfang. I funnene er det fokus på mangel på tid, og at ting tar lengre tid. At ting tar lengre tid, tolker jeg som at informantene mener at dagligdagse gjøremål tar lengre tid for blinde barn enn hos seende barn.

Camilla sier følgende under spørsmål om «hva barnet gjør i løpet av en uke»:

*«Helger? Ja da er det litt valgfritt opp til N.N. Hvis vi er i byen er vi mye ute. Hun får være med på ting som vi kanskje ikke får gjort så mye i ukedager da. Ting som det å være med å lage mat, for det synes hun er spennende. Alt tar jo mye lenger tid når du ikke er seende. Det må settes av tid. Samme med det å gå med stokk, det må settes av tid. Sånne ting må man prøve å gjøre i helger da».*

Videre forklarer Camilla rundt spørsmålet om «selvstendighet på en vanlig hverdag»

*«Det tar også veldig lang tid å lære, bare det å kle på seg tar lang tid. Om morgenen har du ikke så veldig lang tid. Så da må jeg hjelpe mye mer enn det jeg trenger i helgen. Da kan vi sette av tid til at hun kan gjøre det selv. Men tiden går om morgenen så da må jeg hjelpe N.N. Men når vi kommer hjem, kan hun kle av seg, kle på seg pysj, pusse tenner, men jeg går jo over. Men hun får jo lov å gjøre alt hun har lyst til...og litt ekstra, for det må man, ting tar mye lengre tid, sånn er det. Seende barn kan du si får veldig mye gratis, ved å se det blir gjort. Se... påminnelse overalt, hvordan det skal gjøres. Observere mor, observerer søster også videre. Mens blinde må gjøre det taktilt. Det må taes på, for repetisjon».*

Når Britt får spørsmål om «hva de gjør av tilrettelegging for at barnet skal være selvsteding i å lage seg mat og holde orden på tingene sine» forteller hun følgende:

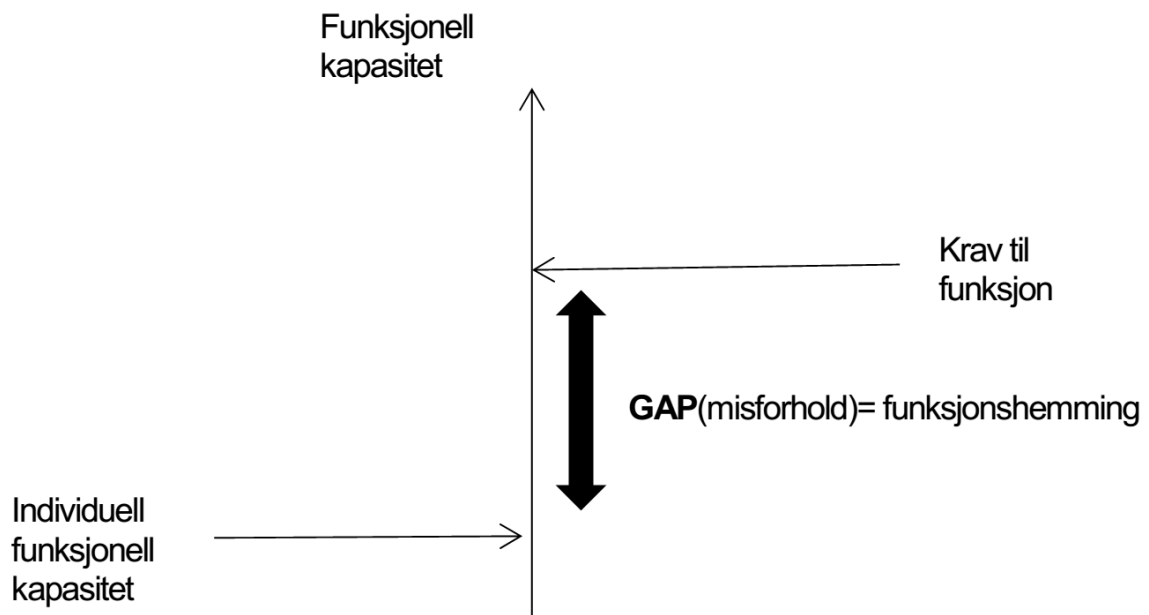
*«.....det er liksom i helgen hvor vi har god tid, det er tidsaspektet som ødelegger.. det er ikke tid...hun bruker så lang tid på det...»*

Når Anna får spørsmål om «Hvilke råd har du ville gitt til foreldre med et synshemmet førskolebarn» forteller hun følgende:

*«.....men la de gjøre det som andre unger gjør, men la de være med på hele handlingen. Og bruk god tid.....»*

### 4.3.1 Teori: GAP-modellen

I nordisk forskningstradisjon om funksjonshemming, har den forståelsen som har vært gjeldene for inkludering og funksjonshemming, blitt forklart med individets møte med samfunnet. Funksjonshemmingen blir ikke beskrevet som individets karakteristikk, men brukes når det oppstår et misforhold mellom den individuelle funksjonskapasitet i møte med de krav som samfunnet stiller om funksjon. GAP-modellen viser en slik tenkning. Og det er «gapet» mellom den individuelle funksjonskapasitet og kravene til funksjon som blir beskrevet som funksjonshemming (Kermit et al., 2014).



Figur 2. GAP modellen

Modellen viser individets funksjonsnivå på venstre side og samfunnets krav til funksjon på høyre side. Når det ikke er samsvar mellom disse to forholdene skapes et gap (Kermit et al., 2014).

### 4.3.2 Drøfting

I samfunnet generelt er det en del uskrevne regler om effektivitet og tidsrammer man må forholde seg til. Med tidsrammer mener jeg arbeidstid, skoletid, SFO-tid, fritid etc. Det er en forventning om hvor lang tid man bør bruke på dagligdagse rutinepregede aktiviteter som for eksempel «å kle på seg». Synssansen er effektiv. Den gir mye informasjon på kort tid. Denne muligheten har ikke blinde barn. Det å få oversikt over og å orientere seg i daglige gjøremål uten bruk av synet tar lengre tid. Tidsbruken kan forstås utfra den oversiktsutfordring blinde har. Det tar lengre tid og kan være mer energikrevende å innhente informasjonen om omgivelsene taktilt-haptisk, auditivt og ved synstolkning.

Læringssituasjoner uten visuelle virkemidler er en annen måte å tenke på for seende som skal lære et blindt barn noe (Klingenberg, 2008). Ofte når ord og forklaringer ikke strekker til, viser vi bare «Gjør som meg». Vi tyr til læring gjennom imitasjon, og forsøker å få felles oppmerksomhet gjennom å se på hverandre og deretter henleder vi oppmerksomheten ved at begge parter ser på det det er snakk om (Tellevik, 2008). En læringssituasjon for et barns som ikke ser og aldri har sett må bli annerledes. Å bruke andre sansemodaliteter krever tid og energi. Barnet lærer bit for bit, for deretter å sette det sammen til en helhet (Klingenberg, 2008).

Synshemmede utgjør 2 % av befolkningen (Larssen & Wilhelmsen, 2008). Blinde barn er en betydelig mindre gruppe. Samfunnet generelt og de krav om forventes av medlemmene er basert på et romslig gjennomsnitt. Det å lære å løse dagligdagse oppgaver uten syn tar lengre tid. Derfor blir det ett misforhold eller et gap (Kermit et al., 2014) mellom tiden man tenker er vanlig å bruke på å lære seg å kle på seg, eller smøre seg brødkive, mot den tiden det tar for et blindt barn å lære dette. Tidsmangelen kan hindre at barnet lærer og forstår helhet.

Britt og Camilla forteller at det er i helgene det er tid til at barnet gjør dagligdagse gjøremål selvstendig. Tiden strekker ikke til i hverdagen for familiene og daglige potensielle læringssituasjonene blir valgt bort. Dette er gode poenger for at opplæring i selvstendighet bør utvides utover det som er rettighetsfestet i dag gjennom §§ 2.14 og 3.10 (Utdanningsdirektoratet, 2013), til også å omfatte opplæring som kan minske misforholdet mellom samfunnets krav og individets forutsetning.



## 4.4 KATEGORI 4, MOBILITET

For personer som er blinde, er mobilitet avgjørende for å kunne delta i dagliglivet. Å mestre mobilitetsferdigheter bidrar til et mer selvstendig liv og gir økt livskvalitet (Storliløkken, 2012).

Britt beskriver mobilitetsferdigheter som en forutsetning for at barnet skal bli selvstendig.

*«Av og til på mine svarteste stunder, tenker jeg at hun er i fengsel, for hun kommer seg ikke i rundt selv. Altså mobiliteten hennes er for dårlig. Det er mye av det vi hjelper henne med hun egentlig kunne ha gjort selv, om vi hadde tid og mulighet til gi riktig opplæring. Men på gode dager tenker jeg liksom ohi, alt hun klarer, så det er litt forskjellig...»*

Camilla trekker frem mobilitet som en hovedutfordring

*«Det kommer jo en dag. Hvor hun må kunne gå i butikken...nå snakker jeg ikke om nå, ikke neste år men det er jo sånne ting man må begynne å tenke på som mor da. At det kommer en dag hvor hun må få lov til å gå ut, uten meg».*

### 4.4.1 Drøfting

Forflyttinger er en sentral del av å være selvstendig. Man må ha de ferdighetene for å komme seg for eksempel til butikken, kjøkkenet eller andre steder der hvor aktiviteter foregår. Den mest åpenbare sammenhengen mellom mobilitetsfaget og det å være selvstendig i det daglige er at det å ta seg fra A til B innebærer en selvstendig forflytting. Det å ha forståelse av rom og retning, og at mobilitetsruten fører fram til noe, setter dette i en tett sammenheng. I en utvidet forstand kan man si at selv inne i hus, eller på rommet eller på kjøkkenbenken kreves det mobilitetsferdigheter. Det kan være en mobilitetsrute som går fra «soverom-bad-kjøkken». Det kan være kortere forflyttinger ved for eksempel borddekking, rute fra «kjøkkenskap-spisebord via kjøleskap». Det å orientere seg på kjøkkenbenken krever også mobilitetsferdigheter, som å ha en spatial forståelse, for hvor man selv er i forhold til de omgivelsene og objekter man skal virke i.

Både Britt og Camilla ser på mobilitet som en utfordring og et område de må rette fokus mot. Neste spørsmål blir da, når skal denne opplæringen starte og hva skal man kunne forvente på ulike alderstrinn?

# KAPITTEL 5: OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

## 5.1 KATEGORIENE I SAMMENHENG

Formålet med intervjuundersøkelsen er:

- Få innblikk i hva foreldre til blinde barn tenker om sitt barns selvstendighetsutvikling
- Hvordan foreldrene lærer sine barn å bli selvstendig.

Informantene viser en bevissthet rundt temaene. Hvor stor eller liten grad er vanskelig å si ut fra denne undersøkelsen. Bevisstheten kan forklares av flere forhold. Foreldrene har god evne til å sette seg inn i barnets situasjon og behov, rådgivning som gjøres lokalt gjennom helse- og skoletjenester, rådgiving fra Statped og veiledning fra interesseorganisasjoner som Blindeforbundet eller annet likemannsarbeid. Bevisstheten omfatter kompenserende teknikker og tilrettelegginger og de uttrykker også at nær familie har, eller har hatt andre forventinger til barnet enn de selv har. Mobilitetsferdigheter, som binder hverdagens aktiviteter sammen, er ett område de beskriver som utfordrende. Foreldrene uttrykker videre at det blir lite tid til å øve på disse ferdighetene.

Besteforeldre og nærfamilie blir beskrevet som at de tenderer mot å overbeskytte barnet. Slik overbeskyttelse er kanskje naturlig. Det å vise ekstra hjelpsomhet og omsorg ligger i den allmenne forankringen til rollen som bestemor og bestefar. Her har man to kulturer som kommer i konflikt med hverandre. Besteforeldre med stor omsorg for sine barnebarn har lett for slakke litt opp i grensesettingen og i de kravene de stiller til barnet. Camilla mener at besteforeldrenes holdning til grensetting og krav, bidrar til at barnet blir «bortskjemt». Det som preger «blindekulturen» og oppveksten til blinde barn, er at de har behov for mye tid for å lære de ulike ferdighetene som trengs for å oppnå selvstendighet.

Camilla opplevde besteforeldrenes overbeskyttelse som et dilemma og valgte å ta opp dette forholdet direkte. Camilla ville at besteforeldrene skulle stille strengere krav til barnebarnets selvstendighet og deltagelse i hverdagslige gjøremål. De måtte gi barnebarnet mulighet til å være mer selvstendig som en del av oppdragelsen. Besteforeldrene har ikke samme bevissthet om dette som foreldrene. De har naturlig nok heller ikke samme tilgang på veiledning og rådgiving. Her ser det ut til at foreldre til blinde barn kommer i en

opplæringsposisjon ovenfor nær familie om hvilke krav som skal forventes av det blinde barnet. Dette bekrefter at dette ikke er allmenn kunnskap. Det er lett å falle inn i et ugunstig mønster knyttet til hvilke forventninger man bør ha til det blinde barnet. Familien vil beskytte barnet og har sympati for sitt barns situasjon, men hva gjør man når den velmenende beskyttelsen blir negativ for barnets utvikling? Hva blir tiltakene og støtten fra det offentlige? Her trengs det mer forskning.

I kapittel to presenterer jeg Lowenfeld (1977) sin beskrivelse av ADL. Lowenfeld fokuserer i første rekke på områdene spising, toalettvaner, påkledning og sovevaner. Dette fokuset er nok rettet mot yngre barn enn de som informantene i prosjektet representerer. Lowenfeld sine områder viser noen få aktiviteter i hverdagen, og denne tilnærming til ADL gir et smalt bilde av hva selvstendighet er. Dette prosjektet har en vid forståelse av det å være selvstendig i hverdagen. Den vide tilnærmingen viser en kompleksitet i opplæringen til selvstendighet.

Resultatene av intervjuundersøkelsen viser at selvstendighetsopplæring ikke bare krever kunnskap om den rent tekniske utførelsen av en ADL-ferdighet, som for eksempel «hvordan smøre en brødslice». Undersøkelsen viser at foreldrene har et bredt perspektiv på selvstendighetsutvikling. De viser kunnskap om at opplæringen krever mye kunnskap om det å være blind. Foreldrene forteller i undersøkelsen om mange ulike forhold som kan knyttes til kunnskap om blindhet. Noen av disse forholdene er:

- Tar med barnet på hele aktiviteten
- Hvordan man synstolker til lyd- og taktile inntrykk
- Behov for mange og varierte erfaringer
- Hvordan man håndleder
- At denne opplæringen tar lengre tid når man ikke kan støtte seg til synet
- Behovet for å kunne forflytte seg på egenhånd

Når barnet aldri har sett trenger foreldrene å gjennomføre opplæringen på en annen måte, sammenlignet med foreldre til seende barn. Målet og oppgavene i selvstendighetsopplæring er det samme som for seende barn. Ulikheten kommer når man skal tilpasse opplæringen slik at det blinde barnet får mulighet til å forstå og mestre aktivitetene. Dette gjenspeiles gjennom de kategoriene som er presentert. Man må ha kunnskap om kompenserende teknikker. Dette gjelder bevissthet om taktil-haptisk persepsjon, fysiske tilrettelegginger og synstolkning. Slik opplæring tar mer tid enn om barnet skal lære ved bruk av visuell imitasjon.

Denne undersøkelsen viser at foreldre ikke er særlig opptatt av hvordan man praktisk gjør ulike dagligdagse oppgaver eller bruk av hjelpemidler. Camilla tar opp at det er først og fremst de beskrivelsene hun gir sitt barn som er noe av det viktigste hun gjør for at barnet skal bli selvstendig. Dette er ikke bare beskrivelser av aktiviteter av praktisk karakter, for eksempel hvordan man lager mat, men også verbale beskrivelser av hverdagslige hendelser som ikke er direkte knyttet til ADL. Disse beskrivelsene bidrar til å utvikle barnets sosiale forståelse. Anna gir beskrivelser av at det å gi barnet erfaringer i mange ulike aktiviteter er viktig. Det gir barnet kunnskap om verden. Det kan tolkes som at hun mener at det å forstå omverden er en viktig forutsetning for selvstendighet.

Et begrep som går igjen i foreldrenes svar er synstolkning, også omtalt som verbale beskrivelser av objekter og hendelser. Er det behov for et bedre begrep som tydeligere viser kompleksiteten i å beskrive noe for noen som aldri har sett? Hvordan kan vår visuelle forståelse og inntrykk oversettes til ord som gir mening for barnet? Dette synes å være områder for ytterligere oppmerksomhet innenfor spesialpedagogisk forskning.

Hvordan kan en best mulig forklare et blindfødt barn en visuell verden?

Kan blinde barn også ha god effekt av å få opplæringen av en person som heller aldri har sett? Ville en blind lærer brukt andre virkemidler enn en seende lærer?

En fordel kan være at barnet kunne fått en rollemodell, og kanskje blitt bedre forstått i de utfordringene som man kan stå ovenfor som blind i samfunnet. Dette bringer oss videre inn på hvilke forventninger man bør ha til blinde barn. Skal man forvente det samme av blinde barn, som av seende? Når en vet at det tar lengre tid å lære en ferdighet, at en også bruker mer tid på å utføre et gjøremål hvor en bruker kompenserende teknikker. Dette er spørsmål som er egnet for det enkelte barns individuelle opplæringsplan og individuelle plan. Hvorvidt det er riktig å sammenligne blinde barn oppimot seende barn, er også en etisk diskusjon.

### 5.1.1 Sosiale læringsteorier og blinde barn.

Det som kan være utfordrende med Bandura sin teori om «self efficacy» for å forstå læring og mestring, er at teorien har bakgrunn i sosial læringsteori. Sosial læringsteori er her brukt om situasjoner hvor en person lærer gjennom å observere andres adferd og konsekvensene av denne adferden. Dette blir også kalt «modell-læring» (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er nettopp denne formen for læring som er utfordrende for blinde barn (Tellevik, 2008).

Det som påvirker forventning om mestring er blant annet vikarierende erfaringer. Her er sammenligningen med elever i tilsvarende rolle sentral. På noen områder er det utfordrende for blinde å sammenligne seg med seende. Et eksempel kan være i kroppsøvfingsfaget i skolen. Kroppsøvfingsfaget generelt stiller krav om at en fritt kan forflytte seg i stor fart og innhente visuell informasjon om for eksempel hvor fotballen og medelever er. Å kunne kompensere for blindheten i en fotballaktivitet, slik at en kan sammenligne seg med seende, vil være en svært vanskelig oppgave. Derfor oppnår en kanskje best sammenligning, når en møter andre synshemmede. Hvor viktige slike møter er for utviklingen av «self efficacy» kunne vært gjenstand for ytterligere forskning. I mange andre land opprettholdes blindeskoler og andre spesialskoler. Denne skoletypen gir kanskje bedre vilkår for å sammenligne seg med andre. Vikarierende erfaringer eller andres eksempler forutsetter at man kan observere eller oppleve andre som står ovenfor en tilsvarende situasjon. Et eksempel kan være at for en blind elev er det vanskelig å sammenligne seg med noen når det gjelder punktskriftens utfordringer når man er den eneste på skolen som bruker punktskrift.

Det å få mer hjelp på grunn av at det er for liten tid til å gjøre en ferdighet selv, kan føre til et misforhold med Banduras begrep «agent i eget liv». En kan tenke seg situasjoner hvor de voksne tar mange små dagligdagse valg, som barnet kunne vært involvert i, men at barnet ikke får muligheten fordi det tar tid å presentere disse valgene for barnet. Det at voksne tar valg for barnet i tidspressede situasjoner kan fremme passiviteten. Barnet trenger ikke å involvere seg i aktiviteten når det ikke stilles krav, eller at andre i det hele tatt forventer mestring fra barnet. På den andre siden, hvis barnet uforberedt kastes ut i en situasjon når en har tid til å gjøre en oppgave, kan det hende at barnet likevel vil ha utfordringer med oppgaven. Utfordringen for barnet kan være at det stiller med få autentiske mestringserfaringer, får lite verbal overtalelse eller har lite vikarierende erfaringer fordi man i mindre grad har muligheten til å observere andre. Dette kan være en alvorlig situasjon med tanke på barnets forventning om mestring og utvikling av selvstedighetsferdigheter. Tid til å utføre behøver ikke å være en suksessfaktor alene.

På skolen er læring i stor grad systematisert gjennom læreplaner i ulike fag. Blinde barn har rett til ekstra undervisning gjennom §§ 2.14 og 3.10 på skolen. Denne undervisningen er knyttet til punktskriftopplæring, bruk av tekniske hjelpemidler og mobilitet. Dette tar ekstra tid. Taperen når tidskvotene skal fordeles blir kanskje opplæring som ikke er strukturert, timeplanforankret og den opplæringen som andre barn ikke trenger på samme måte. Det som

er styrken til selvstendighetsopplæring og ADL som fag, er at potensielle læringssituasjoner er tilstede hver dag hele døgnet. For læring foregår ikke bare på skolen. For å utnytte disse situasjonene til å lære ulike ferdigheter kreves det tid, bevissthet, kjennskap til barnets behov og motivasjon. Tanken om autentiske mestringserfaringer som grunnlag for nye erfaringer, er at mestring fra en lignende aktivitet kan bidra til forventinger om mestring i nye aktiviteter. Jo mer man mestrer, fører til et større repertoar, som i sin tur letter det å ha forventning om mestring når nye ferdigheter skal læres. Dette skaper en positiv snøballeffekt.

I ICF sitt begrepsapparat under dimensjonen « aktivitet og deltagelse» brukes begrepene utførelse og kapasitet, hvor utførelse er hva personen gjør, mens kapasitet er personens evne til å utføre en oppgave ("ICF-CY: internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse - versjon for barn og ungdom (ICF-CY)," 2013). Foreldrenes beskrivelse av at barnet bruker lang tid kan i ytterste konsekvens føre til at barnet har kapasitet for eksempel til å kle på seg, men utfører ikke på grunn av at det tar for lang tid. Prioritering og status på oppgaven kan ha en innvirkning. Det å komme til riktig tid, til for eksempel matematikktimen, blir prioritert og har i eksemplet større status enn å utføre påkledning selvstendig. Utførelsen av ADL bør også prioriteres slik at aktiviteten kan automatiseres og på sikt ta mindre tid.

Utfordringen som ligger til foreldrene som er informanter i denne undersøkelsen, er at de skal lære et blindt barn å være en «flink» og selvstendig blind. Disse foreldrene har ikke de ferdighetene selv, det har ingen seende fullt ut. Hvordan det er å forholde seg til verden uten syn, kan vi kanskje ikke forstå fullt ut noen gang. Her kan likemannstreff være svært viktig for barnet. Hvor barnet kan treffe noen som har en annen kompetanse og andre erfaringer enn den vi som ser har. Synspedagogiske tiltak og metoder er utviklet av seende for blinde. For å vite noe om effekten av tiltakene bør man inkludere blinde personer i fagutviklingen. Dette vil kunne bidra som en kvalitetssikring. Det å lære når man ikke ser, gjør at vi seende må ty til metodikk som for oss til vanlig er støttende. Denne støttende metodikken må tilpasses slik at dette blir hovedmetoden for et barn som aldri har sett. Videre skal foreldrene tilrettelegge for at barnet utvikler disse ferdighetene til et høyere nivå enn det som kreves av seende. Dette beskriver informantene som en kompleks oppgave som krever tid og forståelse.

Gruppen barn som informantene representerer er liten i Norge. I lovverk er det uttalt at alle skal kunne delta i samfunnet uavhengig av funksjonsnivå. For å komme dit må blinde barn lære mange ting som seende barn ikke behøver å lære. Dette er ferdigheter som punktskrift, mobilitet, bruk av tekniske hjelpemidler og ADL. Disse læringsområdene kommer i tillegg til

den ordinære undervisningen. De tre førstnevnte områdene er sikret gjennom §§ 2.14 og 3.10. ADL er foreldrenes ansvar. Hvordan kan man sikre god støtte til dette? En måte kan være økt rådgivings- og kurstilbud fra Statped eller fra interesseorganisasjoner.

### 5.1.2 Rettighetsperspektivet.

I formålet i Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (Diskriminerings og tilgjengelighetsloven, 2013) beskrives det at i § 1 «*Lovens formål er å fremme likestilling og likeverd, sikre like muligheter og rettigheter til samfunnsdeltakelse for alle, uavhengig av funksjonsevne, og hindre diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne*».

I § 12. Plikt til individuell tilrettelegging, beskrives det at: «*Skole- og utdanningsinstitusjon skal foreta rimelig individuell tilrettelegging av lærested og undervisning for å sikre at elever og studenter med nedsatt funksjonsevne får likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter*».

I § 1-1 i Opplæringslova beskrives det at «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng*».

ADL som fagområde er tradisjonelt knyttet til rehabilitering, mens mobilitet i denne sammenhengen er etablert som et spesifikt fagområde i arbeidet med mål om å utvikle selvstendig for flytting og bedre spatial forståelse hos blinde. Opplæring i mobilitet er knyttet til opplæringsloven §§ 2.14 og 3.10, mens ADL -opplæring er henvist til § 5-1.

Utsagnene fra informantene viser at ADL-opplæring er en omfattende og tidkrevende oppgave. Er det slik at ADL-opplæringen er mindre spesiell enn opplæringen i mobilitet? Mobilitet er et fag som seende barn ikke trenger. Seende barn trenger veiledning i ADL, men ikke i det omfanget og med de tilpasningene som blinde barn trenger. Den innsikten som informantene formidler om hva som trengs for å gjøre sitt barn selvstendig, viser at ADL-opplæringen krever en bevissthet som ikke i samme grad er nødvendig for seende barn. Mobilitetsopplæringen er definert som kompenserende ferdigheter i §§ 2.14. og 3.10 ADL-opplæring er utelatt. Kan dette tolkes som at lovgivningen bidrar til å skape et «unaturlig» skille mellom områder som er tett knyttet sammen? ADL-opplæring for blinde barn er en så spesiell opplæring at den bør inn i barnet individuelle plan eller individuell opplæringsplan og



burde kunne forankres i §§ 2.14 og 3.10 på lik linje med det andre sansekompeniserende områdene.

Opplæringsloven § 5-1, Rett til spesialundervisning har en forankring i at «eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring». Blinde barn får utbytte av ordinær opplæring når den er tilpasset. Mange følger klassen sin og er på samme faglige nivå. Men det er ikke sikkert at de er på samme nivå når det gjelder ADL-ferdigheter eller muligheten til å selvstendig ta seg frem. Her er det behov for økt forståelse og mer forskning.

### 5.1.1 Oppsummering

#### Prosjektets modell

Til slutt vil jeg oppsummere med en enkel modell som kan anskueliggjøre funnet i prosjektet. Formålet med en modell er å presentere en forenklet fremstilling av sentrale trekk eller mønster. Svakheten er at man mister nyanser og variasjoner (Thagaard, 2009).



Figur 3: Viser forhold som fremmer og forhold som kan være hindrende i utviklingen av selvstendighet i dagliglivet.

Jeg vil avslutte med en kommentar fra Britt:

*«Det jeg ville si som jeg synes er utrolig viktig. Det er det at hvis du er blind og trenger ADL veiledning. Og ikke får det. Så får du rett og slett et ekstra handikap, et helt unødvendig sosialt handikap».*

## 5.2 METODISKE BETRAKTNINGER OG TANKER OM VIDERE FORSKNING

### 5.2.1 Metodiske betraktninger

Kvalitativt intervju ser ut til å egne seg godt til å få fatt i informantenes tanker. De gir mye informasjon om mange forhold rundt å være foreldre til et blindt barn. Prosjektet tar ikke fatt i alle forhold som kommer frem, men begrenser seg til problemformulering og tilhørende temaer. Antallet informanter begrenser også en generalisering av funnene.

I intervjuundersøkelsen forteller foreldrene om sin hverdag. Det kunne vært spennende å undersøke hvordan barna i de praktiske situasjoner lærer å være selvstendig. Her er observasjon en aktuell metode. Eksempler på ulike observasjoner kunne vært; å observere hvilke type kompenserende teknikker barnet bruker når, hvilken støtte barnet får i ulike situasjoner, hvilke problemløsningsstrategier barnet har, hvilken tilnærming de voksne bruker i støtten som for eksempel synstolkning og håndledning?

I kapittel 2, viser jeg til en pilotundersøkelse hvor de har sammenlignet synshemmede med seende og målt hvor mange aktiviteter i dagliglivet en utfører. Dette er en kvantitativ tilnærming. Den måler i hvor stort omfang synshemmede kan, og utfører aktiviteter. En slik tallmessig anskuelliggjøring gir et tydelig og konkret resultat, som kan fortelle oss noe om behovet for tilpasset opplæring. Personlig mener jeg at å sammenligne personer med sansetap opp mot personer som ikke har sansetap bør baseres på en grundig etisk vurdering i forskningen. Her tenker jeg først og fremst fra individets ståsted og hvilke holdninger som ubevist formidles gjennom slike sammenligninger. Det å bli sammenlignet med en gruppe som kan benytte seg av en sans mer enn en selv, kan virke urimelig. Det å ikke kunne benytte informasjon fra synssansen kan for synshemmede oppleves som mindre verdifullt en tilgang på alle sanser.

Min erfaring i dette prosjektet, er at den kvalitative tilnærmingen jeg har brukt, åpner for en bred forståelse av prosjektets problemformulering. Hadde jeg valgt en kvantitativ tilnærming, med forhåndsdefinerte spørreskjema og temaer, ville jeg kanskje ikke ha fått tak i samme data.

## 5.2.2 Tanker om videre forskning

Behovet informantene forteller om, ser ikke ut til å være tilstrekkelig dokumentert i Norge. Behovet for opplæringen er tidligere meldt gjennom Assistanse.<sup>4</sup> En vet en del om hvordan denne opplæringen kan gis, men det er opp til foresatte og skole å vurdere i hvor stort omfang ADL-opplæringen skal gis. Det trengs mer forskning om denne nødvendige opplæringen. Det å være selvstendig og deltagende i samfunnet er en rettighet. I situasjonen som Britt beskriver kan mangelfull opplæring i ADL og mobilitet i verste fall utvikle seg til et «sosialt-handikap». Dette prosjektet undersøkte barn som ikke hadde store tilleggshandikap. Jeg vil anta at blinde barn som har store tilleggshandikap, også har behov for systematisert opplæring for å bli så selvstendig som mulig.

En annen brukergruppe innen synshemmedepopulasjonen er svaksynte barn, ICD-10 kategori 2. Noen av disse barna kan ha behov for lignende opplæring, da de i gitte situasjoner må forholde seg til omverden som blind. Dermed kan noe av den tilnærmingen man har for blinde barn komme til nytte også for denne gruppen. Opplæringen her bør gis utfra svært individuelle tilpassinger som synsfunksjon, diagnose og eventuelle tilleggshandikap. Her er det behov for mer forskning.

---

<sup>4</sup> Interesseforeningen for barn og ungdom med synshemming

## LITTERATURLISTE

- Barclay, L. A. (2012). *Learning to listen/listening to learn: teaching listening skills to students with visual impairments*. New York: AFB Press.
- Brambring, M. (2007). Divergent Development of Manual Skills in Children Who Are Blind or Sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(4), 212-225.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2009). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 01.12, 2014, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Diskriminerings og tilgjengelighetsloven. (2013). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2013-06-21-61?q=lov+om+diskriminering+og+tilgjengelighet>.
- Elmerskog, B. (1993). *Førlighetsopplæring: mobility i en funksjonell sammenheng*. [Trondheim]: Tapir ; [Melhus] : Tambartun kompetansesenter.
- Erin, J. N. (2006). 100 Years of Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(6), 325-330.
- Foreldreforeningen Assistanse, Tambartun kompetansesenter. (2007). *Prosjektprofil, Hverdagsliv, kunnskap og syn, ADL opplæring i et samfunnsmessig perspektiv*. Tambartun kompetansesenter.
- Fosse, P. (2014). *Orientering og mobilitet hos voksne og eldre mennesker med moderat eller alvorlig synssvekkelse*. Melhus: Statped.
- Fosse, P., & Klingenberg, O. G. (2008). *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede*. [Melhus]: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Holthe, A., & Wilhelmsen, B. U. (2009). *Mat og helse i skolen: en fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- ICF-CY: internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse - versjon for barn og ungdom (ICF-CY). (2013).
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken?: inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Statped.
- Kleven, T.A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research *Nordisk Pedagogik* (s. 219-233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klingenberg, O. G. (2008). Taktil/haptisk persepsjon i et pedagogisk perspektiv. I P. Fosse & O. G. Klingenberg (Red.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede* (s. 43-55). Trondheim: Tambartun kompetansesenter & Snøfugl.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). § 2.14, § 3.10 og § 5 C.F.R. (1998).
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larssen, T., & Wilhelmsen, G. B. (2008). Synsvansker - aspekter ved læring og utvikling. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 327-345). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Lewis, S., & Iselin, S. A. (2002). A Comparison of the Independent Living Skills of Primary Students with Visual Impairments and Their Sighted Peers: A Pilot Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 335.
- Lowenfeld, B. (1977). *Våre blinde barn*. Oslo: Gyldendal.
- Martinsen, H. (1977/1994). *Development of passivity and occurrence of stereotyped activities in congenitally blind children*. Melhus/Oslo: Tambartun kompetansesenter, Universitetet i Oslo.
- Mason, H., McCall, S., Arter, C., McLinden, M., & Stone, J. (1997). *Visual impairment: access to education for children and young people*. London: David Fulton.
- Norges Blindeforbund. (2014). Blindeforbundet.no. Hentet 01.10.2014, 2015, fra <https://www.blindeforbundet.no/internett>
- Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste. (2014). Hentet 01.12.2013, 2014, fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Nygård, B. (2004). *Et inkluderende samfunn: håndbok om synshemmedes krav til tilgjengelighet*. Oslo: Norges blindeforbund.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Statped. (2014). Statped. Hentet 01.10.2014, 2014, fra <http://www.statped.no/>
- Storliløkken, M. (2012). *Mobilitetsopplæring: mobilitetsopplæring av barn, unge og voksne med synshemming*. [Melhus]: Tambartun kompetansesenter.
- Storliløkken, M., Elmerskog, B., Martinsen, H., & Tellevik, J. M. (2010). *Hverdagslivets aktiviteter i et førlighetsperspektiv ADL-opplæring av barn, unge og voksne med synshemming*. Trondheim
- Melhus: Tapir akademisk forlag.
- Tambartun kompetansesenter., Foreldreforeningen Assistanse &. (2007). *Veilder i adl opplæring*. Tambartun kompetansesenter.
- Tellevik, J. M. (1999). *Spesialisten inn i nærmiljøet: førlighetsopplæring i et habiliteringsperspektiv*. Oslo: Unipub.
- Tellevik, J. M. (2008). Kognitive, sosiale og emosjonelle konsekvenser av synstap. I P. Fosse & O. G. Klingebreg (Red.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede* (s. 71-85). Trondheim: Tambartun kompetansesenter & Snøfugl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tuntland, H. (2006). *En innføring i ADL: teori og intervensjon*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Læreplan i kompenserende ferdigheter og teknikker for blinde og sterkt svaksynte elever i grunnskole og videregående opplæring. Punktskrift, mobilitet/adl og bruk av tekniske hjelpemidler. (2005).
- Rundskriv Udir-9-2012 Stektsvaksynte og blinde elvers rettigheter etter opplæringslovens §§ 2.14 og 3.10 (2012).
- Utdanningsdirektoratet. (2013). §§ 2.14 og 3. 10 Veileder om opplæring i punktskrift, mobilitet og bruk av tekniske hjelpemidler. 37.
- World Health Organization. (2013a). ICD-10 Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. 10. revisjon, klassifisering av synssvekkelse. from <http://finnkode.kith.no/#|jcd10|ICD10SysDel|2967342|flow>
- World Health Organization. (2013b). ICD-10 Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 10. revisjon. from <http://finnkode.kith.no/#|jcd10|ICD10SysDel|-1|flow>

## VEDLEGG 1

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Per Frostad  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 30.01.2014

Vår ref: 37285 / 2 / MB

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37285</i>	<i>Blinde barns selvstendighetsopplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Frostad</i>
<i>Student</i>	<i>Jan Erik Enge</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldepunkt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jan Erik Enge [jan.erik.enge@statped.no](mailto:jan.erik.enge@statped.no)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## VEDLEGG 2

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Blinde barns selvstendighet i dagliglivet” -en kvalitativ intervju undersøkelse*

##### **Bakgrunn og formål**

Prosjektets formål er å lære mer om hvilken selvstendighetsopplæring blinde barn får. Studien tar sikte på å intervju foreldre til blinde barn for å frembringe kunnskap om hvordan denne opplæringen gis og i hvilket omfang. Studien er et masterprosjekt ved pedagogisk institutt NTNU.

Du får dette brevet fordi dere har kontakt med Statped. Studenten i masterprosjektet kjenner ikke identiteten til de som får dette brevet, før de eventuelt samtykker til deltakelse.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien krever at foresatte er villig til å bli intervjuet. Intervjuet kan vare opptil en time. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Spørsmålene vil omhandle hvordan du/dere tilrettelegger for at barnet med synshemming blir selvstendig.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Prosjektet skal gjennomføres i samsvar med gjeldende regler for samfunnsvitenskapelig-forskning og personvern. Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt gjennom hele prosessen, og blir anonymisert i prosjektrapporten. Det er kun student, veileder og biveileder som har personopplysninger om deg/dere. Koblingsnøkkel mellom deg/dere og innsamlet materialet vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil bli lagret og brukt for bearbeidelse til tekst. Lydopptak vil bli slettet når prosjektet ferdigstilles.

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, men anonymiserte sitater vil bli brukt i rapporten.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2014

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

**Student** Jan Erik Enge tlf 91174617 [jan.erik.enge@statped.no](mailto:jan.erik.enge@statped.no)

**Veileder** professor Per Frostad tlf 73551151 [per.frostad@svt.ntnu.no](mailto:per.frostad@svt.ntnu.no) Pedagogisk institutt NTNU.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.



## VEDLEGG 3

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykke returneres til:

**Statped Midt v/ avdelingsleder Per Fosse  
Brekkrøa 30.  
7224 MELHUS**

# Intervjuguide vedlegg NSD

---

Blinde barns selvstendighet i dagliglivet, -en kvalitativ intervju undersøkelse.

Hoved hypotese i prosjektet er at blinde barn får for mye hjelp. Dette fører til at de ikke får de erfaringer som er nødvendige for å utvikle selvstendighet. Dette kalles lært hjelpeløshet. Opplæring i aktiviteter i dagliglivet heretter kalt ADL, har som mål å gjøre en person selvstendig i dagliglivet. Blinde barn har behov for særskilt tilrettelagt opplæring for å bli selvstendig i dagliglivet.

### Temaer i intervjuet

- ✓ Åpningsspørsmål, beskriv barnet ditt

Intervjuet vil forsøke å avdekke barns ferdigheter på ulike dagligdagse områder, og hvilken opplæring, hjelp og utvikling de har hatt på følgende temaer:

- ✓ Påkledning
- ✓ Personlig hygiene
- ✓ Bruk av redskaper som bestikk
- ✓ Tilberede mat
- ✓ Personlig økonomi
- ✓ Be om hjelp

Videre vil intervjuet forsøke å belyse hvilke kontekstuelle faktorer som kan ha en betydning for hvordan opplæringen gis.

- ✓ Hvilke krav om selvstendighet, stilles til barnet
- ✓ Overbeskyttelse
- ✓ Voksnetthet
- ✓ Individuell plan og Individuell opplæringsplan

Intervjuet vil runde av med spørsmål som omhandler

- ✓ Individuelle tilpassinger for barnet
- ✓ Tilbakeblikk, hva har fungert bra.
- ✓ Hva mener du/dere at skal til for å sikre at barnet blir mest mulig selvstendig i voksen alder.

- ✓ Hvis du/dere skulle gi råd til foresatte i samme situasjon, hva ville du ha sagt da?